Dossier sur l'**éducation intégratrice**

Matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs

UNESCO

© UNESCO 2003

Les opinions exprimées dans ce document
sont celles des auteurs
et n'engagent pas l'UNESCO.

UNESCO
Éducation intégratrice
Section Combattre l'exclusion par l'éducation
Division de l'éducation de base

7, place de Fontenoy
75352 PARIS 07 SP
France

Téléphone : 33-(0)1 45 68 10 00
Télécopie : 33-(0)1 45 68 56 27
Adresse électronique : ie@unesco.org
http://www.unesco.org/education/inclusive

ED-2003/WS/34 Rev.

Design : J. Gébara / **Créagraphie**, Paris 01 56582844, creag@noos.fr

Table des matières

Remerciements 9

Introduction 11

Pourquoi une éducation intégratrice ? 15
1 Éducation intégratrice et droits de l'homme 16
2 L'Éducation pour tous 17
3 L'éducation intégratrice 19
3.1 Éducation intégratrice, handicap et besoins éducatifs spéciaux 21
3.2 L'éducation intégratrice et le modèle social du handicap 22
3.3 La marche vers l'éducation intégratrice 23
Implications et questions 25

Thème 1

Gérer le développement de politiques et de pratiques intégratrices

Axe de réflexion 28
Exemples de stratégies 28
1 Amorcer le changement 28
1.1 La mise au point d'une philosophie de l'intégration 28
1.2 L'intégration, approche à l'échelle du système 29
1.3 Mobilisation de l'opinion et recherche du consensus 30
1.4 La mise au point d'une analyse des situations 32
1.5 Le rôle de la législation 33
1.6 Le développement de l'éducation intégratrice par le biais d'initiatives à petite échelle 35
1.7 Les facteurs de réussite dans les projets locaux 36
2 La transformation des structures administratives 37
2.1 La fusion des structures séparées 37
2.2 Création d'un objectif 38
2.3 La gestion déléguée 38

3 La mobilisation des ressources en faveur de l'intégration 39
3.1 Trouver les ressources 39
3.2 Nouer des partenariats 40
3.3 Les approches de participation de haut en bas et de bas en haut 41
3.4 Faire participer les organisations internationales et les ONG 42
3.5 Tirer le meilleur parti de ressources limitées 44
Implications et questions 44

Thème 2

La préparation professionnelle à l'éducation intégratrice

Axe de réflexion 48
Exemples de stratégies 49
1 Une approche intégrale du système 49
2 L'accompagnement des transformations dans les écoles 51
3 Modèles de transmission en chaîne 53
4 L'apprentissage à distance 54
5 Le réexamen des structures de formation des enseignants 55
5.1 La formation préparatoire 56
5.2 De nouveaux rôles pour les éducateurs de l'enseignement spécial 57
6 La formation des formateurs 59
7 Rendre la formation systématique 60
Implications et questions 61

Thème 3

L'évaluation, partie intégrante d'une éducation de qualité

Axe de réflexion 66
Exemples de stratégies 66
1 Objectifs de l'évaluation 66
1.1 L'usage de l'évaluation pour la planification et la prestation éducative 66
1.2 L'utilisation de l'évaluation comme instrument de planification par l'enseignant 67
1.3 L'utilisation de l'évaluation comme instrument d'amélioration des pratiques scolaires 68
2 Les techniques d'évaluation par l'enseignant 70
2.1 L'évaluation qualitative de l'apprentissage 71
2.2 Principes d'évaluation par l'enseignant d'un point de vue intégrateur 72
3 Le perfectionnement des compétences des enseignants 73
4 La mise en place d'équipes d'évaluation 73
5 Le rôle des parents et des élèves 76

6 Évaluation et intervention précoces ... 77
6.1 Évaluation et intervention dans les premières années de la vie ... 78
6.2 Évaluation et intervention précoces au cours de la scolarité ... 79
6.3 Évaluation précoce au cours de la scolarité : évaluation sur le programme scolaire ... 81
6.4 L'évaluation précoce, instrument de transition de l'école à la vie d'adulte ... 82
Implications et questions ... 82

Thème 4

L'organisation du soutien dans les systèmes intégrateurs

Axe de réflexion ... 86
Exemples de stratégies ... 86
1 La mobilisation du soutien dans les écoles et autour des écoles ... 86
2 La mise en place d'un soutien en faveur des écoles et des collectivités ... 87
2.1 La mise en place d'équipes intrascolaires ... 87
2.2 La création de services itinérants ... 88
2.3 Développer la capacité des écoles spéciales à apporter un soutien à l'extérieur ... 90
2.4 La mise en place de centres de ressources ... 91
2.5 Éducation supplémentaire ... 92
3 La mise en œuvre de services holistiques ... 94
4 La gestion locale des services ... 95
Implications et questions ... 95

Thème 5

Les familles et les collectivités, parties prenantes à l'éducation intégratrice

Axe de réflexion ... 98
Exemples de stratégies ... 98
1 La mise en place de partenariats : école et famille ... 98
1.1 La contribution des familles ... 98
1.2 La mise en place de partenariats ... 100
1.3 La famille, lieu de militantisme ... 102
1.4 Les familles issues de groupes marginalisés ... 104
1.5 Les droits des familles ... 105
1.6 La participation des familles à la gestion des affaires communes ... 106
2 La mise en place de partenariats : la participation d'une communauté plus large ... 107
3 La mise en place de partenariats : l'école comme ressource de la collectivité ... 110
Implications et questions ... 112

Thème 6

L'élaboration d'un programme d'enseignement intégrateur

Axe de réflexion 114
Exemples de stratégies 114
1 Élargir la définition d'apprentissage 114
2 Les perspectives culturelles 117
3 La flexibilité du programme d'enseignement 117
3.1 Les stratégies de flexibilité des programmes scolaires 118
3.2 Les manières d'organiser le programme d'enseignement 119
3.3 L'adaptation et la modification du programme d'enseignement 120
3.4 La mise en place d'un système intégrateur d'évaluation, de certification et de progression 122
4 Donner la possibilité aux enseignants et aux écoles de travailler avec un programme d'enseignement intégrateur 124
4.1 Les exigences des programmes d'enseignement intégrateurs 124
4.2 Le soutien aux enseignants 125
Implications et questions 127

Thème 7

Gérer les mécanismes financiers de soutien aux systèmes intégrateurs

Axe de réflexion 130
Exemples de stratégies 130
1 Ressources, financements et difficultés : élargir l'approche 130
1.1 Les solutions non tributaires des financements 131
1.2 L'investissement dans des ressources non matérielles 131
2 La mise sur pied de partenariats en vue d'apporter des ressources 132
3 La fusion des circuits de financement 133
3.1 Première étape : Le transfert de crédits entre différents niveaux 133
3.2 Deuxième étape : La répartition des crédits 134
3.3 Financement ciblé ou financement universel ? 137
4 Les programmes favorisant l'égalité des chances 137
5 Travailler en observant un comportement stratégique 138
6 Suivi et reddition de comptes 140
Implications et questions 141

Thème 8

Gérer les transitions dans le système éducatif

Axe de réflexion 144
Exemples de stratégies 144
1 La transition de la maison à l'école 144
1.1 Détection et intervention précoces 144
1.2 La participation de la famille 146
1.3 La collaboration transversale entre services d'action sociale 147
1.4 Le transfert d'information 148
2 Les transitions en cours de scolarisation 149
2.1 La suppression des obstacles structurels 149
2.2 Rendre plus harmonieux le processus de transfert 151
3 Les transitions entre l'école et l'après-école 152
3.1 Élargir l'accès et la participation 152
3.2 Le programme d'enseignement professionnel 154
3.3 L'emploi accompagné et l'apprentissage sur le lieu de travail 156
3.4 La planification de la transition 156
3.5 Formation et besoins en matière de développement 157
Implications et questions 157

Thème 9

Amorcer et entretenir le changement dans les écoles

Axe de réflexion 160
Exemples de stratégies 160
1 Le choix des écoles 160
1.1 Les initiatives intrascolaires 161
1.2 Les initiatives à l'échelle du système 161
1.3 Travailler avec les écoles les plus efficaces ou les moins efficaces ? 163
2 Changer les écoles 164
3 Les partenariats et les réseaux scolaires 167
4 Quelques erreurs courantes 169
Implications et questions 170

Références, sources et sites Web 173

Remerciements

L'UNESCO souhaite remercier, pour leur apport à la rédaction du *Dossier sur l'éducation intégratrice*, les personnes suivantes :

Thèmes du *Dossier :*

Anupam Ahuja	Inde
Ana Maria Benard Da Costa	Portugal
Rosa Blanco Guijarro	UNESCO Santiago
Cynthia Duk	Chili
Birgit Dyssegaard	Danemark
Rosita Edler Carvalho	Brésil
Peter Farrell	Royaume-Uni
Clement Gine	Espagne
Ximena Guarella	Chili
Janet Holdsworth	RDP Lao
Joseph Kisanji	Tanzanie
Lilian Mariga	Zimbabwe
Cor Meijer	Pays-Bas
Nithi Muthukrishna	Afrique du Sud
Oscar Nieto	Chili
Martin Omagor-Loican	Ouganda
Mônica Pereira dos Santos	Brésil
Manuel Pérez	Chili
Gordon Porter	Canada
Julia Stone	Canada
Marie Schoeman	Afrique du Sud
Mariana Torredemer	Espagne
Teresa Vitorino	Portugal
Adina Vrasmas	Roumanie
Traian Vrasmas	Roumanie

Révision des versions provisoires :

Mithu Alur	Inde
Ana Maria Benard da Costa	Portugal
Birgit Dyssegaard	Danemark
Kenneth Eklindh	Suède
Janet Holdsworth	RDP Lao
Hala Ibrahim	Jordanie
Ana Luisa López	UNESCO Santiago
Susie Miles	EENET (R.-U.)
Omar Nofal	Palestine
Martin Omagor-Loican	Ouganda
Isabel Pães	Portugal
Darlene Perner	États-Unis
Teresa Vitorino	Portugal
Lena Saleh	France
Hannu Savolainen	Finlande
Maite Torres-Blanqué	Espagne
Traian Vrasmas	Roumanie

Observations et commentaires sur les différentes versions provisoires :

Anupam Ahuja	Inde
Mel Ainscow	Royaume-Uni
Rosa Blanco Guijarro	UNESCO Santiago
Birgit Dyssegaard	Danemark
Windyz Brazão Fereira	Brésil
Salome Katwishi	Zambie
Nithi Muthukrishna	Afrique du Sud
Isabel Pães	Portugal
Rosita Edler Carvalho	Brésil
Mônica Pereira dos Santos	Brésil
Bengt Persson	Suèden
Tirusew Teferi	Éthiopie

Introduction

Ce *Dossier* a vocation à soutenir tous ceux qui s'intéressent à la promotion de l'éducation intégratrice dans leur pays. Il constitue en particulier pour les administrateurs et les décideurs des différents pays un instrument qui leur permet de s'inspirer de l'expérience acquise au plan international s'agissant d'orienter les systèmes de leur pays vers l'intégration. Il s'adresse à un public de cadres travaillant dans les ministères de l'éducation, les administrations publiques locales, les services de district et les centres de ressources, le milieu associatif, les ONG, etc.

Le *Dossier* ne s'intéresse pas au premier chef à la formulation des politiques ni à la pratique en classe. Ces deux aspects sont bien entendu essentiels dans le développement de l'éducation intégratrice. Ceci étant, la politique nationale est du ressort des gouvernements nationaux; la pratique scolaire et les questions relatives à l'organisation et au perfectionnement internes à l'école sont quant à elles traitées de manière très éclairante dans l'ouvrage *Manuel pour la formation des enseignants : Les besoins éducatifs spéciaux en classe* précédemment publié par l'UNESCO et auquel il est fait référence tout au long du *Dossier*.

Le *Dossier* part du moment où a déjà été pris un engagement politique en faveur du principe d'éducation intégratrice. Dans certains cas, il s'agira d'un engagement sans équivoque de la part des États, éventuellement déjà inscrit dans des déclarations d'orientation formelles, voire dans des textes de loi. Dans d'autres cas, l'engagement est moins formalisé, ou n'existe que localement dans certaines collectivités particulières, ou encore il émane en premier lieu d'ONG et non d'instances étatiques. Quelles que soient l'origine et la force de cet engagement, ce qu'on recherche, dans le *Dossier*, est de savoir comment le favoriser et le développer de manière à ce qu'il puisse déboucher à terme sur un système intégrateur.

On commence par définir sommairement, dans la seconde partie de cette introduction, la raison d'être de l'éducation intégratrice et par indiquer quelques-uns des jalons de son développement. On se penche ensuite sur les défis décrits plus haut dans les neuf thèmes qui constituent le *Dossier*:

- Gérer le développement de politiques et de pratiques intégratrices (thème 1)
- La préparation professionnelle à l'éducation intégratrice (thème 2)
- L'évaluation de l'éducation, partie intégrante d'une éducation de qualité (thème 3)
- L'organisation du soutien dans les systèmes intégrateurs (thème 4)
- Les familles et les collectivités, parties prenantes à l'éducation intégratrice (thème 5)

- L'élaboration d'un programme d'enseignement intégrateur (thème 6)
- Gérer des mécanismes financiers pour soutenir les systèmes intégrateurs (thème 7)
- Gérer les transitions dans le système éducatif (thème 8)
- Amorcer et entretenir le changement dans les écoles (thème 9)

Enfin, on trouve en annexe une liste de documents de référence qui ont servi à la rédaction du *Dossier* et d'autres ressources qui pourraient être utiles aux lecteurs.

Comment s'est construit le « Dossier »

Le *Dossier* est le fruit d'une collaboration entre des chercheurs, des administrateurs et des professionnels du monde entier. On a tout d'abord demandé à un petit nombre de contributeurs de différentes régions de faire une synthèse de leurs connaissances et de leurs expériences relatives à chacun des différents thèmes recensés plus haut. Ces contributions ont été compilées et analysées par le professeur Alan Dyson (et, dans un premier temps, par le docteur Maria Baez) au Special Needs Research Centre de l'Université de Newcastle, en Angleterre (Royaume-Uni). On a envoyé leurs contributions à l'état d'ébauche à un groupe international de lecteurs invités à formuler leurs remarques, avant de les affiner encore à l'occasion d'une série d'ateliers internationaux.

Le *Dossier* est donc un recueil d'expériences d'un large éventail de pays. Étant donné les considérables différences entre systèmes, il n'est pas possible d'y prendre en compte dans le détail chaque situation. On se contentera donc de cerner quelques-uns des principes fondamentaux qui informent les pratiques dans un large éventail de contextes, en s'appuyant sur de brèves illustrations issues d'un certain nombre de pays. Celles-ci proviennent pour la plupart de l'expérience des divers contributeurs à chacune des étapes. On en a ajouté quelques-unes issues d'une littérature de plus en plus riche au plan international sur l'éducation intégratrice (voir la liste de références en annexe). Quoi qu'il en soit, le mode d'organisation des systèmes éducatifs diffère selon les pays, de même que les ressources dont disposent ceux-ci et les valeurs et les cultures qui inspirent leurs politiques. Le *Dossier* n'a donc pas vocation à être un guide à suivre à la lettre pour mettre au point des systèmes intégrateurs. Il s'agit plutôt, pour ses utilisateurs, de décider de quelle manière ils vont mettre à profit l'expérience internationale, ici résumée, dans leur contexte particulier.

Le « Dossier », mode d'emploi

Pour les raisons énoncées ci-dessus, il faut considérer ce *Dossier* comme un ensemble de matériaux-ressources et non comme un manuel définitif. Les usagers doivent y voir plus un point de départ pour une réflexion sur leur propre situation qu'une source de réponses à chacun des problèmes auxquels ils peuvent se trouver confrontés. Il faut donc qu'ils se préparent à en élargir et à en modifier les conclusions à chaque fois que celles-ci ne cadreraient pas avec les réalités du système au sein duquel ils travaillent.

Le *Dossier* se veut « ouvert », c'est-à-dire que nous avons voulu que ses lecteurs y trouvent matière à puiser. Nous espérons en particulier :

- qu'ils y ajouteront à chaque thème d'autres exemples glanés dans leurs lectures, dans les conférences internationales ou au contact d'administrateurs et de praticiens ailleurs ;

- qu'ils l'enrichiront de nouveaux thèmes qui leur paraîtraient pertinents;
- qu'ils développeront les questions figurant à la fin de chaque thème pour réexaminer leur propre situation;
- qu'ils compléteront chaque thème de documents sur les politiques suivies, relatifs notamment à leurs propres solutions nationales ou locales aux problèmes soulevés;
- qu'ils emploieront les matériels pour des activités de planification et de travail de groupe ainsi que pour la formation de professionnels confirmés, éventuellement en les adaptant afin qu'ils soient davantage en rapport avec le contexte;
- qu'ils emploieront le *Dossier* comme un «langage commun» par lequel partager des expériences avec leurs homologues d'autres systèmes nationaux et susceptible d'être employé pour structurer leurs visites d'étude dans d'autres pays.

Malgré le foisonnement d'activités ces dernières années, l'éducation intégratrice n'en est encore qu'à ses balbutiements. Un *dossier* comme celui-ci ne saurait donc prétendre être exhaustif sur la question de l'intégration. Il aura rempli sa mission si chaque pays, chaque district ou chaque personne qui le consulte l'abandonne au profit d'une version propre qui soit plus complète, plus détaillée et plus adaptée à chaque contexte.

Note terminologique

Un des gros problèmes pour les rédacteurs de textes internationaux est que les termes et expressions employés diffèrent selon les systèmes éducatifs de chaque pays, même quand ils décrivent apparemment une même chose. Ce problème est encore plus sensible dans le domaine de l'éducation intégratrice, car trouver un langage qui soit intégrateur – c'est-à-dire qui ne soit pas discriminatoire et qui mette en valeur la différence – est souvent une étape importante de la construction d'un système intégrateur.

Nous avons fait, pour ce *Dossier*, les choix suivants en matière de terminologie:

- L'expression «éducation formelle» (ou parfois «éducation structurée») désigne l'éducation qui est dispensée dans des dispositifs organisés à cette fin, comme les établissements scolaires, les jardins d'enfants, les instituts d'enseignement secondaire, etc. L'expression «éducation non formelle», ou «éducation non structurée», renvoie à l'éducation planifiée et organisée mais qui est dispensée hors de ces cadres – par exemple dans des ateliers ou des centres d'apprentissage communautaires ou associatifs. L'éducation «informelle» englobe toute forme d'apprentissage qui se déroule de manière non planifiée et hors d'un cadre organisé – par exemple devant la télévision ou au cours d'activités quotidiennes courantes.
- Le terme «école» de même que l'expression «établissement scolaire» désignent un cadre éducatif structuré où est dispensé un enseignement primaire et/ou secondaire.
- Le terme «apprenant» désigne quiconque suit un enseignement formel ou non formel.
- Le terme «élève» désigne une personne jeune qui suit un enseignement formel et qui est donc inscrite dans une école, un institut d'enseignement ou un établissement d'apprentissage d'un autre type. Les élèves des écoles sont généralement des enfants, mais quand on emploie ici ce dernier vocable pour les

désigner, il est entendu que nombre d'écoles accueillent des apprenants plus âgés que la normale.

- Le terme «enseignant» désigne quiconque a pour rôle d'enseigner dans un cadre éducatif formel.
- Dans la plupart des pays, on recense une minorité d'élèves qui reçoivent un enseignement spécialisé, que celui-ci soit dispensé dans un établissement spécialisé ou ordinaire. L'expression «élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux» renvoie à ces élèves. Bien entendu, selon les pays, on ne recense pas les mêmes catégories ni les mêmes proportions d'élèves «ayant des besoins éducatifs spéciaux» et certains doutent fermement de l'utilité de cette étiquette. Quand nous employons cette expression ici, c'est pour prendre acte de l'existence de cette dénomination, mais nous ne voulons pas indiquer par là qu'il existe une différence fondamentale en matière d'éducation entre ces élèves et les autres.
- Il en va de même pour les expressions «handicap», «personnes handicapées» ou «personnes ayant un handicap». Nous utilisons ici ces termes en étant conscients qu'ils sont sujets à caution.
- Dans beaucoup de pays, tous les élèves qui sont recensés comme handicapés n'entrent pas dans la catégorie des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux, et vice versa. Quand on parle ici «d'élèves ayant un handicap ou des besoins éducatifs spéciaux», il n'y a pas de redondance. On indique au contraire par là qu'il s'agit de deux groupes qui ne se recouvrent pas forcément.
- Le terme de «parent» est employé pour désigner quiconque a la responsabilité fondamentale d'élever un enfant, celui de «famille» renvoie à l'unité sociale principale au sein de laquelle l'enfant est élevé et «communauté» ou (de manière générale) «collectivité» au groupe social plus général auquel appartiennent l'enfant et sa famille. Dans le contexte où travaillent nombre d'utilisateurs de ce *Dossier*, il est manifeste que ce sont le père et (surtout) la mère qui ont le rôle principal en matière d'éducation de l'enfant. Dans d'autres contextes, ce sont les grands-parents, voire la famille élargie ou encore la collectivité dans son ensemble, qui assument cette responsabilité. Nous évitons donc ici, autant que possible, d'évoquer à qui échoit le rôle de parent, quelle est la structure de la famille ou quelles sont les rapports entretenus entre famille et collectivité.
- Chaque pays emploie des termes différents pour désigner les écoles que fréquentent la plupart des élèves. Dans le *Dossier*, on emploiera l'expression «écoles ordinaires» pour les établissements scolaires du régime général d'enseignement (ou système éducatif général), par opposition aux établissements spécifiquement destinés aux apprenants ayant des besoins spéciaux, qu'on désignera ici par «écoles spéciales» ou «spécialisées».
- Un système d'enseignement «ségrégé», ou «ségrégatif», est un système où les apprenants ayant des besoins spéciaux suivent une filière distincte des autres élèves, dans des écoles spéciales (voir la définition ci-dessus).
- La formation «préparatoire» ou «initiale» est la formation professionnelle que reçoivent les enseignants avant leur entrée en fonction. Par la suite, ils peuvent être amenés, au cours de leur carrière, à suivre des formations en exercice dans le cadre de la «formation continue».

Pourquoi une éducation intégratrice ?

QUESTIONS CLÉS

- L'idée d'éducation intégratrice est fondée sur la conviction que le droit à l'éducation est un droit de l'homme fondamental et le fondement d'une société plus juste.
- Afin de faire de ce droit une réalité, le mouvement en faveur de l'Éducation pour tous travaille à mettre une éducation de base de qualité à la portée de tous.
- L'éducation intégratrice fait avancer le programme d'activité de l'Éducation pour tous en trouvant des voies pour permettre aux écoles de servir *tous* les enfants dans le milieu où ils vivent, dans le cadre d'un système éducatif intégrateur.
- L'éducation intégratrice s'adresse à *l'ensemble des apprenants,* mais vise plus particulièrement ceux d'entre eux qui sont traditionnellement exclus des voies d'accès à l'offre éducative, comme c'est le cas des apprenants ayant des besoins spéciaux ou un handicap ou encore des enfants issus de minorités ethniques et linguistiques, par exemple.

On part, dans ce *Dossier*, de l'idée simple mais forte que l'éducation intégratrice a vocation à « permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants » (UNESCO, 1994, p. iii). Autrement dit, l'idée d'intégration suppose la création d'écoles qui accueillent *tous* les apprenants, quelles que soient leurs particularités, leurs handicaps au sens large ou leurs difficultés. Ces écoles valorisent les différences entre apprenants au lieu de les considérer comme des problèmes. L'éducation intégratrice consiste aussi à mettre en place des écoles dans le contexte plus général de systèmes éducatifs – tant formels que non formels – qui soient eux-mêmes intégrateurs et qui puisent dans toutes les ressources disponibles dans leurs collectivités pour veiller à ce que les besoins des différents apprenants soient satisfaits de manière efficace.

1 Éducation intégratrice et droits de l'homme

Au cœur de l'éducation intégratrice est l'engagement vis-à-vis de l'éducation, qui est considérée comme fondamentale pour le développement des individus aussi bien que des sociétés. Au cours des cinquante dernières années, on a commencé à développer au plan international une conception de l'éducation comme « utopie nécessaire », pour reprendre la formule du *Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (Delors, 1996). L'éducation, selon ce rapport, n'est pas simplement un mécanisme par lequel les personnes acquièrent une gamme limitée de compétences élémentaires, mais bien un facteur crucial de développement social et personnel, un « atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale »

> « une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres, au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres ».
>
> (Delors, 1996, p. 9)

Selon cette conception, il faut voir dans l'éducation non le privilège d'un petit nombre, mais bien un droit pour tous. Il y a un demi-siècle, on affirmait dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) que l'éducation était un droit de l'homme fondamental – droit réaffirmé comme suit dans l'article 28 de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) :

> 1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :
>
> a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
>
> b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ; (…)
>
> e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. (…)

> 3. Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Ce passage enferme une déclaration d'intention forte. Cependant, une déclaration ne suffit pas. La Convention reconnaît déjà qu'il existe des problèmes particuliers à surmonter dans les « pays en développement », dans des domaines où « l'ignorance et l'analphabétisme » sont répandus et dans de nombreux pays où garantir un accès véritable aux possibilités ouvertes en éducation aux enfants pauvres ou particulièrement exposés au risque d'abandon scolaire est un défi de taille. C'est pour ces raisons que la *Convention* a été suivie ces dernières années par un mouvement qui a cherché à faire des droits de l'enfant à l'éducation une réalité : l'Éducation pour tous (EPT), en particulier grâce à la dynamique en faveur de l'éducation intégratrice.

2 L'Éducation pour tous

Le mouvement en faveur de l'Éducation pour tous (EPT) vise, comme son nom l'indique, à garantir à tous l'accès à (au moins) l'éducation de base. Il a été amorcé lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et a trouvé sa consécration dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (Déclaration de Jomtien).

Le travail de la conférence reposait sur une analyse pessimiste de la situation de l'éducation de base dans le monde. Nombre de pays, selon les conclusions de la conférence, rencontraient trois problèmes fondamentaux :

- des possibilités limitées en matière d'éducation, trop de personnes n'ayant qu'un médiocre accès, voire pas d'accès du tout, à l'éducation ;
- l'éducation de base y est pensée de façon restrictive quant à l'acquisition de l'écrit et du calcul, au lieu d'être conçue dans un sens plus large, comme la base de toute une vie d'apprentissage et de citoyenneté et
- certains groupes marginalisés – personnes ayant des handicaps, personnes appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, filles et femmes, etc. – étaient particulièrement menacés par le risque d'exclusion pure et simple de l'éducation.

De plus, la situation, loin de s'améliorer, n'allait qu'en s'aggravant. Il fallait donc un mouvement d'envergure mondiale

> « pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, enfants, jeunes et adultes, et pour enrayer la sérieuse dégradation des services éducatifs fondamentaux observée depuis quelque années dans de nombreux pays ».
>
> (Commission interinstitutions, 1990, p. 1)

On ne saurait y parvenir en se bornant à poursuivre les actuelles politiques qui sont à la racine même de cette situation fâcheuse. La conférence concluait que l'élargissement, de droit, des possibilités d'éducation de base à *l'ensemble* des apprenants

> « ne saurait se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement. Une vision plus large s'impose, afin d'aller au-delà des moyens présentement mis en œuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation, tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle ».
>
> (Article 2.1)

La Déclaration de Jomtien s'inscrit dans cette direction en définissant (dans son article 2.2) les principaux éléments de cette « vision plus large » :

- Universaliser l'accès à tous les enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité – par exemple en veillant à ce que les filles et les femmes et d'autres groupes mal desservis aient accès à l'éducation de base ;
- Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage et sur les résultats – plutôt qu'uniquement sur la scolarisation ;
- Élargir les moyens et le champ de l'éducation de base – d'une part en veillant à ce que soient réunies les conditions de l'enseignement primaire universel, mais également en faisant appel aux familles, aux collectivités, aux services de protection de la prime enfance, aux programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle, aux bibliothèques, aux médias et à un large éventail d'autres moyens éducatifs ;
- Améliorer le contexte de l'apprentissage – en veillant à ce que les apprenants reçoivent l'alimentation, les soins de santé et le soutien général physique et affectif dont ils ont besoin pour tirer parti de l'éducation et
- Renforcer les partenariats – entre tous les sous-secteurs et les formes d'éducation, les services gouvernementaux et administratifs, les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les groupes religieux, les communautés et le milieu associatif et, surtout, les familles et les enseignants.

En d'autres termes, l'éducation de base n'a pas seulement vocation à mettre les écoles à la portée des personnes qui peuvent déjà y avoir accès. Il s'agit plutôt de discerner en amont les obstacles auxquels certains groupes peuvent se heurter quand ils essaient d'avoir accès à l'offre éducative. Il s'agit également de recenser toutes les ressources disponibles aux niveaux du pays et de la collectivité et de les mettre à profit pour surmonter ces obstacles.

Une décennie après la Déclaration de Jomtien, la « vision » en a été réaffirmée au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, qui a été l'occasion de passer en revue les progrès accomplis jusque-là en faveur de l'Éducation pour tous (Forum mondial de l'éducation, 2000). Dans des termes proches de ceux du Rapport Delors, il y a été déclaré que :

> L'éducation est un droit fondamental de l'être humain. C'est une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e^ siècle soumises à un processus de mondialisation rapide.
>
> (Forum mondial de l'éducation, 2000, par. 6)

Cependant, à l'instar de la Déclaration de Jomtien, les participants au Forum de Dakar ont fait état des processus d'exclusion que les groupes défavorisés continuent à connaître et ils appellent à une action positive en vue de neutraliser ces processus. Ils recensent en particulier des obstacles particuliers que rencontrent les femmes et les filles et y voient autant de symptômes d'un problème plus général. Ils estiment que, malgré le programme de travail ambitieux du mouvement de l'EPT en matière d'égalité des chances, les États et les organismes internationaux ont continué à concentrer leurs efforts sur ceux qu'il était « facile d'atteindre » et à négliger

> ceux qui étaient exclus de l'éducation de base pour des raisons sociales, économiques ou géographiques.
>
> (Forum mondial sur l'éducation, 2000, p. 13)

C'est pour cette raison que le Forum a déclaré que l'Éducation pour tous

> doit prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades isolées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH/sida, de la faim, d'un mauvais état de santé ; et de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux.
>
> (Forum mondial sur l'éducation, 2000, p. 14)

C'est en traitant ces questions que l'éducation intégratrice a un rôle particulier à jouer.

3 L'éducation intégratrice

C'est à la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, en 1994, qu'on a donné un puissant élan à l'approche de l'éducation intégratrice. On peut lire dans son rapport final que :

> Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis à Salamanque (Espagne), du 7 au 10 juin 1994, afin de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux.
>
> (UNESCO, 1994, p. iii)

Même si la conférence était avant tout axée sur l'éducation en matière de besoins spéciaux, elle tirait la conclusion suivante :

> Les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires.
>
> (UNESCO, 1994, p. iv)

La Conférence de Salamanque – comme la Conférence de Jomtien avant elle – était confrontée à une situation où l'Éducation pour tous était loin d'être une réalité et où les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux faisaient partie des nombreux groupes qui se heurtaient à des obstacles en matière d'éducation. Ces problèmes ne pouvaient se résoudre simplement en poursuivant les politiques conservatrices. En particulier, il ne suffisait pas, pour lever les obstacles que nombre de différents groupes rencontraient, de mettre en place des écoles et des systèmes dissociés à l'intention des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Il fallait au contraire envisager une approche fondamentalement différente qui considère la différence comme normale et qui essaie de mettre en place des systèmes éducatifs susceptibles de répondre de manière efficace à la diversité. Comme l'avançait la Conférence:

> Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, [par conséquent, si le droit à l'éducation a un sens], les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins.
>
> (UNESCO, 1994, p. viii)

Cette approche vise donc à mettre en place des systèmes éducatifs «intégrateurs». Cela n'est toutefois possible que si les écoles ordinaires deviennent plus intégratrices – en d'autres termes, si elles deviennent plus capables d'instruire tous les enfants de leurs collectivités. Dans l'esprit de la Conférence, l'école devrait donc

> accueillir *tous les enfants,* quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés.
>
> (UNESCO, 1994, *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux,* p. 6)

Ces écoles intégratrices

> doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptés ainsi qu'à un partenariat avec la communauté.
>
> (UNESCO, 1994), *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux,* p. 11-12)

Bien que la mise en place d'écoles intégratrices soit un défi de taille, la Conférence en défend l'idée de la manière suivante :

> les écoles ordinaires ayant [une] orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.
>
> (UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque,* p. ix)

Comme l'indique ce passage, le mouvement en faveur des écoles intégratrices peut se justifier de plusieurs manières :

- Il y a une justification *éducative* ; l'exigence pour les écoles intégratrices d'enseigner à tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent mettre au point des modes pédagogiques qui répondent aux différences individuelles et qui profitent donc à *tous* les enfants.
- Il y a une justification *sociale* ; les écoles intégratrices sont à même de faire évoluer les mentalités et le rapport à la différence en enseignant à tous les enfants ensemble et de constituer le fondement d'une société juste et non discriminatoire.
- Il y a une justification *économique* ; il est probablement moins coûteux de mettre sur pied et de maintenir des écoles qui enseignent à tous les enfants ensemble que de bâtir un système complexe de différents types d'écoles spécialisées s'adressant à différents groupes d'enfants. Si, bien entendu, ces écoles intégratrices apportent un enseignement efficace à l'ensemble de leurs élèves, alors elles sont aussi un moyen présentant un *bon rapport coût-efficacité* de réaliser l'Éducation pour tous.

3.1 Éducation intégratrice, handicap et besoins éducatifs spéciaux

Comme l'Éducation pour tous, l'éducation intégratrice a vocation à faire appliquer le droit à l'éducation pour tous les apprenants, quelles que soient leurs particularités et les difficultés qu'ils rencontrent, afin de bâtir une société plus juste. C'est ce qui fait que les initiatives menées dans le cadre de l'éducation intégratrice sont souvent axées particulièrement sur les groupes qui sont traditionnellement exclus de l'offre éducative.

Parmi ces groupes vulnérables, les enfants ayant des handicaps ou des besoins éducatifs spéciaux sont souvent les plus marginalisés dans les systèmes éducatifs et dans la société en général. Ils sont habituellement confrontés à l'exclusion, à la discrimination et à la ségrégation de la part du système d'enseignement général et de leurs camarades. Ils sont souvent placés dans des écoles et des classes à part et se voient même parfois refuser l'accès à une quelconque éducation. L'approche de l'éducation intégratrice est particulièrement importante pour ces groupes.

Les limitations pesant sur l'offre éducative disponible pour ces enfants constituent un des axes de réflexion qui étayent les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* (Nations Unies, 1993). La règle 6 défend non seulement le principe d'égalité des enfants, des jeunes et des adultes handicapés en matière de droit à l'éducation, mais elle affirme

également que l'éducation devrait être dispensée «dans un cadre intégré» au sein du «système d'enseignement général». Elle souligne également le lien qui existe entre un système éducatif intégrateur et les programmes plus généraux s'adressant, au sein d'une collectivité, aux personnes ayant des handicaps. Ils visent tous en effet à mobiliser les ressources de la collectivité pour fournir des services d'un bon rapport coût-efficacité et assurer le droit des personnes ayant un handicap à rester dans la collectivité qui est la leur.

Quand un pays a un système d'écoles spéciales très développé, tant les *Règles pour l'égalisation des chances* que la Conférence de Salamanque considèrent que ces établissements continueront à être mis à profit, du moins pour le moment. Dans certaines – rares – circonstances, certains élèves sont mieux servis dans les classes et les écoles spéciales. Plus important, les écoles spéciales peuvent jouer un rôle vital dans le soutien aux écoles ordinaires dans leur parcours vers davantage d'intégration. Cependant, la Conférence de Salamanque considère que, en l'absence d'écoles spéciales, les pays seraient bien avisés de concentrer leurs ressources sur le développement d'écoles ordinaires intégratrices. En outre, tout indique que la nécessité d'écoles spéciales séparées s'amenuise à mesure que les écoles ordinaires évoluent vers un fonctionnement intégrateur.

3.2 L'éducation intégratrice et le modèle social du handicap

Cette approche de l'éducation des enfants ayant des handicaps s'inscrit dans un changement plus général du rapport au handicap. Le modèle classique du handicap se fonde sur les déficiences des personnes handicapées et explique les difficultés que celles-ci rencontrent dans leur vie par ces déficiences. Ce modèle *médical* voit dans le handicap une «tragédie personnelle» qui limite la faculté de la personne handicapée à participer aux activités courantes de la société. Il est du ressort de la personne handicapée elle-même d'essayer de s'insérer dans le monde tel qu'elle le trouve – un monde fait par des personnes non handicapées pour répondre aux besoins de personnes non handicapées.

Cependant, dans le combat que mènent les personnes handicapées pour faire reconnaître leur droit à une participation intégrale, le nouveau modèle *social* du handicap qui s'est dessiné a changé la donne: il ne s'agit plus d'envisager la «tragédie personnelle» vécue par une personne individuellement, mais de s'intéresser à la manière dont l'environnement social dans lequel les personnes handicapées doivent vivre intervient pour les exclure d'une participation intégrale. Si une personne éprouve des difficultés à accéder aux transports publics, ou à l'emploi, ou encore à quelqu'autre espace du monde social qui est acquis pour la grande majorité, ce n'est pas simplement parce qu'elle a une déficience physique, sensorielle ou intellectuelle. C'est plutôt parce que les transports publics ne sont pas conçus de manière à être suffisamment accessibles, ou parce que les personnes ayant un handicap se voient systématiquement refuser les offres sur le marché du travail. C'est, plus généralement, parce que les sociétés sont organisées de manière à répondre aux besoins de la majorité non handicapée, et non à ceux de la minorité handicapée.

L'approche de l'éducation intégratrice puise dans le modèle social pour comprendre les difficultés en matière d'éducation. Les enfants qui ont des handicaps risquent également de rencontrer des difficultés dans le système éducatif. Ils trouvent parfois certaines parties du programme d'enseignement difficiles à comprendre, par exemple, ou se voient privés de l'accès à l'instruction écrite ou orale, ou encore ils ne peuvent pas accéder, physiquement, aux locaux scolaires. L'approche de l'éducation intégratrice suggère en tout cas que ces difficultés ne peuvent s'expliquer simplement en termes de handicaps des enfants. Ce sont au contraire les caractéristiques du système éducatif même – programmes d'enseignement mal

conçus, enseignants médiocrement formés, moyens d'instruction inadaptés, bâtiments scolaires inaccessibles, etc. – qui créent des « obstacles à l'apprentissage » de ces enfants. Dans ces conditions, instituer ou développer un secteur scolaire spécial à part ne résout en rien les obstacles présents dans les écoles ordinaires, sépare davantage les enfants de leurs camarades de classe et de leurs familles et, dans tous les cas, risque de n'être pas viable financièrement. Une réponse plus appropriée serait donc de comprendre en quoi consistent les obstacles à l'apprentissage et de mettre en place des écoles ordinaires qui travaillent à lever ces obstacles et qui soient à même de satisfaire les besoins éducatifs de ces enfants.

L'éducation intégratrice ne se réduit cependant pas aux enfants handicapés, pas plus qu'elle ne se limite à chercher une voie différente de la scolarisation ségrégative dans des établissements spéciaux. De nombreux autres groupes – enfants vivant dans la pauvreté, enfants issus de minorités ethniques et linguistiques, filles (dans certaines sociétés), enfants vivant dans des zones reculées, pour ne citer que ceux-ci – trouvent l'apprentissage difficile dans les écoles ordinaires telles qu'elles existent actuellement. Ils trouvent parfois aussi le programme d'enseignement peu captivant et la pédagogique démotivante, sont exclus par la culture de l'école, ne peuvent avoir accès au langage de l'instruction, ou sont confrontés à une série d'obstacles d'une autre nature. L'approche intégratrice cherche donc à comprendre ces obstacles et à bâtir des écoles ordinaires qui soient à même de répondre aux besoins éducatifs des enfants. L'éducation intégratrice ne se limite par conséquent pas à réformer l'éducation spéciale et une école intégratrice n'est pas simplement une école qui enseigne à un groupe d'enfants handicapés. Au contraire, l'éducation intégratrice veut réduire *tous* les types d'obstacles à l'apprentissage et donner lieu à des écoles ordinaires qui puissent satisfaire les besoins de *tous* les apprenants. Elle s'inscrit véritablement dans un mouvement plus général en faveur d'une société plus juste pour *tous* les citoyens.

3.3 La marche vers l'éducation intégratrice

Le programme de travail de l'éducation intégratrice est un énorme défi, mais les pays ont prouvé qu'ils pouvaient le relever. Depuis les années soixante, quelques pays – les pays nordiques en particulier – ont commencé à construire des systèmes éducatifs dans lesquels un large éventail d'enfants, y compris ceux qui ont des handicaps, se retrouvent ensemble pour recevoir une instruction. De nombreux autres pays ont suivi leur exemple d'une manière plus prudente et ont commencé à élargir l'éventail des enfants instruits dans les écoles ordinaires.

La *Déclaration* et le *Cadre d'action* de Salamanque ont indubitablement donné une impulsion à ce processus. Quatre-vingt-douze États ont participé à la Conférence de Salamanque et nombreux sont les pays à avoir pris des initiatives dans ce sens depuis cet événement. Le Président de l'Ouganda, par exemple, a déclaré en 1997 qu'il rendrait l'éducation gratuite pour quatre enfants dans chaque famille et qu'il fallait donner la priorité aux enfants handicapés et aux fillettes. La Chine a pris des mesures également, puisque le gouvernement veut créer 1,8 millions de places pour les enfants handicapés dans les écoles ordinaires et former un million d'enseignants (UNESCO, 2000). En Angleterre, le gouvernement formé en 1997 s'est engagé en faveur des principes de Salamanque et a amorcé une politique de passage à l'éducation intégratrice. Manifestement, on peut dire que quelques pays sont déjà bien engagés sur la voie d'un système éducatif intégrateur et que, dans de nombreux autres, des initiatives visant à favoriser une plus grande intégration sont en cours. L'intégration est en effet, pour reprendre les termes d'une étude, un « programme d'action mondial » (Pijl, Meijer et Hegarty, 1997).

Il reste cependant encore beaucoup à faire. Le Forum mondial sur l'éducation (2000), par exemple, souligne que plus de 113 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation primaire et que 880 millions d'adultes sont analphabètes. Les obstacles au progrès en cause sont, d'après le *Cadre d'action de Dakar*, les suivants :

- manque de volonté politique,
- insuffisance et mauvaise utilisation des ressources,
- fardeau de la dette,
- attention insuffisante aux besoins d'apprentissage des pauvres et des exclus,
- indifférence à la qualité de l'apprentissage et
- absence de volonté de surmonter les inégalités entre les sexes.

Pour de bonnes raisons, une bonne partie de l'attention portée à la mise en place de l'éducation intégratrice à ce jour s'est concentrée sur l'école et, en particulier, sur la salle de classe. Cependant, nombre des obstacles qui demeurent résident en dehors de l'école. Ils se situent au niveau des politiques nationales, des structures des systèmes d'instruction nationaux et de la formation des enseignants, des rapports entre le système éducatif et les collectivités qu'il sert et de la gestion des budgets et des ressources.

Nombre des ressources qui peuvent servir à l'éducation intégratrice se trouvent également hors de l'école et de la salle de classe ordinaires. Elles résident par exemple dans les familles et la collectivité. Dans les pays dotés d'une importante infrastructure pour l'éducation spéciale, elles peuvent se trouver dans les écoles spéciales et chez les enseignants qui y travaillent. Les ressources qui sont attachées à ces écoles et aux compétences que les enseignants spécialisés et d'autres professionnels détiennent sont trop précieuses pour qu'on n'en tienne pas compte. Cependant, la mise en œuvre de systèmes plus intégrateurs implique que ces professionnels doivent modifier leur axe de travail de sorte de pouvoir accompagner les enfants dans leurs écoles ordinaires et de les intégrer dans la collectivité où ils vivent. Ainsi, la plus grande contribution que les décideurs et les administrateurs peuvent apporter est peut-être de *réorienter* le système d'éducation spéciale de manière à ce qu'il serve les objectifs de l'éducation intégratrice.

Opérer cette réorientation est un défi de taille pour les décideurs et les administrateurs. Le *Dossier sur l'éducation intégratrice* se propose d'apporter quelques éléments de départ à ceux qui souhaitent relever ce défi.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Les lecteurs jugeront peut-être utile de se pencher sur les questions suivantes relatives au système éducatif avec lequel ils travaillent :

- **Le système éducatif se fonde-t-il sur une notion formelle des droits des personnes à l'éducation ? Comment sont définis ces droits ? Est-il nécessaire d'entamer un débat sur la question ?**
- **Le système éducatif est-il porteur de l'Éducation pour tous ? Qui limite actuellement l'accès à l'offre éducative ?**
- **Les implications de l'éducation intégratrice sont-elles pleinement comprises ? Perçoit-on dans la notion d'éducation intégratrice l'idée de mise en place d'écoles répondant aux besoins de l'ensemble des apprenants ou bien seulement de réforme de l'éducation spéciale ?**
- **Quels sont actuellement les obstacles à l'apprentissage dans le système éducatif et quels sont les groupes qui s'y heurtent le plus ? Quelle contribution l'éducation intégratrice pourrait-elle apporter pour développer l'offre éducative en direction de ces groupes ?**
- **On fait valoir des considérations éducatives, sociales et économiques en faveur de l'éducation intégratrice. Lesquelles d'entre elles sont les plus importantes dans les conditions actuelles ?**
- **Quels autres arguments en faveur de l'éducation intégratrice pourraient être pertinents ?**

1

THÈME 1 : Gérer le développement de politiques et de pratiques intégratrices

QUESTIONS CLÉS

- Le passage à une éducation plus intégratrice ne s'opère pas en un clin d'oeil. Il demande un processus de changement continu fondé sur un ensemble de principes clairement articulés et doit être compris en termes de développement à l'échelle d'un système.
- Pour entamer des transformations, il faut sensibiliser l'opinion, susciter des consensus, faire une analyse de la situation, réformer la législation et soutenir les projets locaux.
- Il est souvent nécessaire de transformer les structures administratives, par exemple, pour unifier la gestion de l'éducation spéciale et celle du système d'enseignement général.
- Le processus de changement exige même des ressources économiques, humaines et intellectuelles. Il est important de recenser ces ressources et de nouer des partenariats avec des parties prenantes, ainsi qu'avec des organisations internationales et des ONG.

AXE DE RÉFLEXION

Ce chapitre concerne la manière dont les systèmes nationaux peuvent gérer la mise au point de politiques et de pratiques plus intégratrices. Les systèmes éducatifs ne « deviennent » pas intégrateurs du jour au lendemain, et ce pour une série de raisons :

- Si certaines personnes, groupes et institutions peuvent être fortement engagés, d'autres seront réticents ou mal préparés ; un processus de changement sera nécessaire.
- L'éducation intégratrice a vocation à lever les obstacles et à multiplier les chances en matière d'éducation. Il ne suffit pas pour y parvenir de voter des lois ni de mener des transformations en matière d'organisation, car il s'agit d'un processus continu.

Il est donc nécessaire pour les pays de mettre au point des stratégies visant à gérer le processus de changement sur de longues périodes.

Le point de départ précis sera bien entendu différent pour chaque système national. Les pays doivent être préparés à analyser leurs propres situations, à identifier les obstacles à l'intégration et les agents qui facilitent celle-ci et à planifier un processus de développement qui leur soit approprié. On cherche dans ce thème à épauler les décideurs et les administrateurs engagés dans ce processus. On y aborde en particulier les mesures préparatoires générales que les pays pourraient entreprendre et les manières dont ils peuvent commencer à apporter un soutien à la notion d'intégration.

Ce thème porte notamment sur les trois grands problèmes suivants :

- amorcer le changement ;
- modifier les structures administratives ;
- mobiliser des ressources.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 Amorcer le changement

1.1 La mise au point d'une philosophie de l'intégration

La transition vers l'éducation intégratrice n'est pas une simple transformation d'ordre technique ou organisationnel. Elle est un mouvement dans une direction philosophique claire. Il est important de commencer tôt à réfléchir aux principes qui guideront le processus de changement.

L'introduction renvoie à toute une série de déclarations, conventions et rapports internationaux ayant trait à l'éducation intégratrice et qui constituent un ensemble de ressources où les utilisateurs peuvent puiser pour définir leur propres positions et

conceptions des choses. Toutefois, les déclarations internationales doivent s'interpréter en fonction des conditions locales et nombre de pays ont jugé utile de formuler expressément une déclaration des principes qui guident leur propre transition vers une plus grande intégration. Les déclarations de ce type ont pris plus de force quand on les a transposées au plan législatif, comme c'est le cas en Afrique du Sud :

> ✓ En Afrique du Sud, le processus de transition s'est appuyé sur des principes clairs qui ont donné lieu à des textes de loi et à d'autres documents officiels. La notion d'égalité des droits figure dans la Constitution de 1996. Il existe un engagement constitutionnel en faveur de l'éducation pour tous. *Le livre blanc sur l'éducation et la formation (White Paper on Education and Training) et la loi sur les écoles en Afrique du Sud (South African Schools Act)* de 1996 traduisent cet engagement en termes plus spécifiques. Ils imposent à l'État l'obligation de protéger le droit à l'éducation et à la formation pour tous les citoyens indépendamment de leurs différences de race, de classe et de sexe. Ils font également obligation aux établissements scolaires publics de fournir une éducation de qualité à tous. Enfin, un rapport sur la qualité de l'éducation pour tous et sur les obstacles à l'apprentissage et au développement *(Quality Education for All: Overcoming barriers to learning and development, Department of Education, Pretoria, 1997)* définit une approche, fondée sur les droits, de la réforme de l'éducation spéciale en Afrique du Sud et de la mise au point d'un système scolaire plus intégrateur.

Même dans les cas où il n'est pas souhaitable ou pas envisageable d'un point de vue pratique de conduire une réforme législative radicale, des déclarations de principes officielles au plan gouvernemental peuvent donner lieu à un débat sur l'éducation intégratrice et entamer le processus de création d'un consensus. En Angleterre, par exemple, on ne considère pas que la transition vers une plus grande intégration appelle nécessairement une profonde réforme législative. Le gouvernement a cependant rédigé un *livre vert* (DFEE, 1977) qui enferme une déclaration d'intention par laquelle il s'engage en faveur de l'éducation intégratrice et de la Déclaration de Salamanque. Cela a donné lieu à une grande activité autour de l'idée d'intégration.

1.2 L'intégration, approche à l'échelle du système

Le développement de l'éducation intégratrice exige des transformations très diverses et portant sur l'ensemble du système éducatif. Il est important, en particulier pour deux raisons, que le passage à l'éducation intégratrice ne soit pas entrepris de manière isolée :

- L'éducation intégratrice est difficile à réaliser dans les situations où d'autres aspects des systèmes éducatifs et sociaux, qui ne font pas l'objet d'une réforme, demeurent de fait des facteurs d'exclusion.
- S'agissant d'impulser une dynamique qui épaule le mouvement en faveur de l'éducation intégratrice, il est plus aisé de parvenir à un consensus quand le mécanisme d'intégration peut être perçu comme s'inscrivant dans une volonté plus générale de créer un système éducatif plus efficace ou une société plus intégratrice.

On peut envisager plusieurs manières de faire en sorte que le développement de l'éducation intégratrice s'insère dans un ensemble plus général de transformations du système éducatif ou de la société dans son ensemble :

- *L'éducation intégratrice peut faire partie d'une réforme du système éducatif pris dans son ensemble*. Dans des systèmes éducatifs comme ceux de l'Angleterre, de l'Afrique du Sud ou de l'Espagne, l'éducation intégratrice est au coeur d'une réforme globale visant à améliorer l'efficacité du système. Elle est donc perçue comme un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation au profit de tous les apprenants et pas uniquement des personnes ayant un handicap ou des besoins éducatifs spéciaux. Ceci est important si on veut éviter de voir dans l'intégration quelque chose qui ne concerne pas le système éducatif en général et qui ne mérite donc pas qu'on y consacre de l'énergie ni des ressources au plan national.
- *L'éducation intégratrice peut être un élément d'une réforme du statut des personnes handicapées et des autres groupes marginalisés dans la société*. Au Chili, par exemple, tous les services aux personnes ayant un handicap sont régis par une législation (loi de 1994 sur l'intégration sociale des personnes ayant un handicap). L'intégration d'enfants handicapés dans les écoles est en partie réglementée par des dispositions liées à cette loi de portée plus générale de sorte que cette intégration est considérée comme relevant d'une politique de nature plus sociale que purement éducative. De même, au Brésil, l'engagement en faveur de l'intégration est lié à une tentative de traiter les problèmes de pauvreté, d'illettrisme et de marginalisation.
- *L'éducation intégratrice peut s'inscrire dans des réformes démocratiques plus fondamentales*. Dans nombre de pays en transition, par exemple, il n'est pas possible de dissocier la marche vers l'intégration de l'effort entrepris d'une manière générale pour reconstruire la démocratie et redonner leur place aux droits de l'homme. Le mouvement en faveur de l'éducation intégratrice peut alors faire appel aux valeurs, aux énergies et à la dynamique qui sont à la base de cette restructuration politique et sociale.

1.3 Mobilisation de l'opinion et recherche du consensus

Les activités en faveur de l'éducation intégratrice ne sont pas toujours comprises ni bien reçues, notamment dans les situations où les gens sont habitués à des systèmes de ségrégation ou quand les éducateurs craignent de ne pas savoir répondre à la diversité. Il est donc nécessaire de mobiliser l'opinion en faveur de l'intégration et d'entamer un processus de recherche de consensus dès le début.

La plupart des idées développées dans ce chapitre thématique ont une incidence dans ces domaines. Cependant, il existe également des stratégies spécifiques auxquelles on peut avoir recours:

- *Les groupes de sensibilisation et les associations de parents*, souvent en avance sur l'opinion publique et sur celle des professionnels en général, ont tout intérêt à infléchir cette opinion et disposent parfois d'un réseau de contacts international à même d'apporter de nouvelles idées dans un pays. Ils peuvent gagner une légitimité et un soutien du fait qu'ils bénéficient de subventions publiques, qu'ils se voient confier des tâches (activités de recherche, production de ressources, organisation de conférences) par l'État ou, simplement, par le prestige que leur apportent les personnalités politiques éminentes qui apparaissent en public aux côtés de leurs dirigeants.

✓ En Éthiopie, les associations nationales d'aveugles (ENAB) et de sourds (ENAD), ainsi que l'organisation de soutien aux enfants handicapés mentaux (SOOM), ont tâché, en organisant à plusieurs occasions des séminaires et des ateliers de sensibilisation et en faisant appel aux médias, d'infléchir dans le sens d'une plus grande ouverture tant les comportements des responsables politiques que l'opinion publique en général. Un comité réuni par l'Association nationale des aveugles et composé de membres de cette association et de représentants du Ministère de l'éducation et de l'Université d'Addis-Abeba est chargé d'examiner les grandes questions concernant les enseignants et les étudiants aveugles et de suggérer des domaines d'intervention. Il est en contact direct avec le Ministère de l'éducation.

- *Les organisations professionnelles,* qui ont probablement des avis divers sur la question, n'en sont pas moins importantes dans le processus de recherche de consensus. Elles peuvent participer au mécanisme de prise de décisions et être encouragées à entreprendre leurs propres opérations de publicité et de diffusion. Il apparaît particulièrement important de veiller à ce que participent des groupes appartenant à tout un éventail de disciplines ayant un rapport avec ce domaine (santé, services sociaux, administration, et pas uniquement l'éducation). Tous ces groupes ont leur rôle à jouer s'agissant de prêter des services intégrateurs et, par ailleurs, la diversité des opinions est de nature à susciter un débat authentique et à briser des idées installées.
- *Les chercheurs et les étudiants chercheurs* peuvent jouer leur rôle en façonnant l'opinion et en fournissant les données à partir desquelles toute réforme se doit d'être bâtie. Ils peuvent analyser et rendre publics les problèmes des systèmes en vigueur. Ils peuvent également trouver des solutions locales viables aux difficultés qui se présentent dans la transition vers un système plus intégrateur, en particulier s'ils travaillent en étroite collaboration avec des enseignants et des décideurs. De nombreux pays envoient des étudiants chercheurs suivre une formation à l'étranger, ce qui peut être une source importante d'idées nouvelles si ces chercheurs sont encouragés à étudier dans les pays d'accueil les pratiques intégratrices qu'ils reproduiront ensuite à leur retour.
- Il est souvent possible de repérer des *formeurs d'opinions clés*, qui peuvent être d'éminents représentants de la sphère du savoir, des représentants d'organisations d'enseignants et des responsables d'associations non lucratives. Ceux-ci peuvent participer aux prises de décisions et à des opérations de sensibilisation.
- On peut sensibiliser l'opinion publique *en mettant en place des partenariats et des réseaux avec d'autres organismes*. Il peut être important de faciliter le dialogue entre des organisations spécialisées et des établissements scolaires ordinaires pour briser la « mystique » technique attachée à l'éducation spéciale et pour adopter une démarche plus généraliste. On peut pour ce faire mettre en place un forum ouvert au débat.
- Il peut être crucial de *mobiliser les instances éducatives et les prestataires de services au plan local*. Il y a fort à parier qu'ils seront des intervenants clés étant donné qu'ils travaillent directement avec les écoles et qu'ils leur affectent des ressources. Dans certains cas, les initiatives intégratrices commencent à ce niveau local et la tâche des décideurs et des administrateurs au centre est de soutenir ces initiatives et de promouvoir leur diffusion dans d'autres domaines.

- La participation *des personnes responsables de la formation des enseignants et d'autres professionnels* est importante pour la formation de l'opinion. L'intégration de pratiques et de principes intégrateurs dans la formation professionnelle ne débouche pas sur des bouleversements immédiats, mais elle crée un corps de professionnels adeptes de l'intégration dans le pays.
- *Des voies de communication clés* peuvent être identifiées et activées. Le principal circuit est celui des médias. Une stratégie de gestion des médias peut donc être nécessaire. Il y a d'autres voies, comme par exemple la presse spécialisée, les vidéos et les activités de publicité et les conférences spécialement organisées. Ces évènements sont souvent l'occasion de célébrer les succès remportés dans le domaine de l'éducation intégratrice (par exemple la fin d'un projet ou d'un programme de recherche) et pas simplement de défendre l'idée d'éducation intégratrice de manière abstraite. À mesure qu'une politique se développe, les processus de diffusion et de consultation peuvent être combinés dans les mêmes manifestations, ce qui a l'avantage de renforcer le sentiment d'appropriation chez les parties prenantes.

1.4 La mise au point d'une analyse des situations

L'une des premières étapes importantes, lorsqu'on passe de déclarations de principes à la mise en oeuvre concrète de l'éducation intégratrice, est de procéder à une analyse minutieuse de la situation. Il s'agit de discerner à la fois les obstacles (d'ordre idéologique et pratique) qui s'opposent à l'intégration et les possibilités qui existent dans les systèmes en place de mettre au point des pratiques intégratrices.

De telles analyses sont parfois menées soit entièrement dans un cadre officiel (c'est-à-dire par des fonctionnaires et des conseillers de l'administration publique), soit en dehors d'un tel cadre (par exemple par des groupes de réflexion de type «think tanks» ou des groupes de pression). Cependant, nombre d'arguments plaident en faveur d'une formule intermédiaire où un groupe est mis en place et opère dans le cadre du mandat que lui confère l'État tout en conservant une grande marge d'indépendance. Ces groupes ont été d'importants instruments de définition de politiques dans des contextes aussi divers que le Canada, l'Angleterre et l'Afrique du Sud.

Les membres de ces groupes doivent:

- avoir acquis les *compétences et le savoir* qui leur permettent de mener à bien leur tâche;
- être *représentatifs des parties prenantes clés* sur le terrain. Ceci est important à la fois pour garantir la crédibilité de leurs recommandations et pour contribuer à un consensus sur toutes les activités qui découlent de leur rapport.

Les responsables politiques peuvent être membres de ces groupes ou bien rester «à l'écart» de sorte que le groupe apparaisse comme indépendant.

D'une manière générale, ce type de groupe a clairement pour mission d'effectuer une analyse de la situation et d'émettre des recommandations détaillées quant aux mesures à prendre. Il peut:

- rassembler des éléments d'information fournis par des témoins experts et des représentants des groupes intéressés,
- effectuer des visites sur le terrain pour évaluer la situation dans le pays concerné,
- puiser dans les données internationales,

- analyser les données fournies par les services gouvernementaux et, dans certains cas,
- commander une recherche originale et/ou des enquêtes pour recueillir l'opinion des parties prenantes.

1.5 Le rôle de la législation

La législation peut avoir un rôle important dans le processus de transition. Elle intervient généralement de quatre manières :

- *l'articulation des principes et des droits* afin de créer un cadre favorable à l'intégration ;
- *la réforme des éléments du système en vigueur qui constituent les principaux obstacles à l'intégration* (par exemple des politiques qui ne permettent pas aux enfants issus de groupes spécifiques – notamment les enfants qui ont des handicaps ou qui appartiennent à des groupes linguistiques différents – de fréquenter l'école de leur quartier ou voisinage) ;
- *la prescription de pratiques intégratrices fondamentales* (par exemple l'exigence que les écoles éduquent tous les enfants de leur communauté) ;
- *la mise en place de procédures et de pratiques à chaque échelon du système éducatif qui soient propres à faciliter l'intégration* (par exemple la formulation d'un programme scolaire flexible ou l'introduction de la notion de gestion locale des affaires de la collectivité, ou « gouvernance communautaire »).

Il apparaît que certains principes régissent la manière d'envisager ces rôles :

- Les pays adoptent généralement des législations à différentes étapes du processus de développement. Plus une législation en vigueur fait obstacle à l'intégration, plus il est urgent de mener une réforme législative. Cependant, il semble y avoir un consensus sur l'idée que la *législation ne doit pas être la* ***première*** *étape du processus*. On doit suivre des phases préparatoires où un débat autour de l'intégration a été entamé et une dynamique amorcée en faveur du mouvement intégrateur.
- Il apparaît important de *ne pas passer trop vite à une législation extrêmement détaillée* qui risque, au cours des années suivantes, d'entraver son ultérieur développement. Au Chili, par exemple, quatre niveaux d'intégration ont récemment été prévus par la législation. Cependant, il devient déjà évident qu'il en résulte que les élèves susceptibles de profiter de l'intégration la plus poussée restent en réalité confinés au degré le plus bas. Afin d'éviter de telles situations, il serait éventuellement préférable de commencer par une législation généraliste intégrant des principes généraux et de lever les principaux obstacles à l'intégration. Peuvent alors intervenir des expériences et des épisodes susceptibles d'être, si nécessaire, formalisés plus en détail dans une ultérieure législation.
- Il apparaît également important d'examiner, à un stade précoce du processus, *la législation en vigueur pour voir quelles sont les obstacles qu'elle présente pour l'intégration*. Dans nombre de pays industrialisés, par exemple, on oriente souvent les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou des handicaps vers des écoles spéciales ségrégées afin de leur dispenser une éducation qui corresponde à leurs besoins. Il fallait donc, au titre des premières mesures en direction de l'intégration, mettre fin à ce principe. Dans beaucoup de pays, les obstacles à l'intégration existent non seulement dans les législations relatives à

l'éducation spéciale, mais également dans la législation en matière d'éducation plus généralement parlant, notamment en ce qui concerne les programmes, les politiques d'admission, le financement des établissements, etc. Des voix critiques se sont levées dans des lieux aussi différents que l'Angleterre et l'Afrique du Sud, entre autres, pour faire valoir que les objectifs ambitieux de ces pays en matière d'éducation intégratrice exigeaient une révision du système de financement des établissements scolaires et d'admission étant donné qu'il donne lieu à de considérables différences en matière de ressources disponibles et compte tenu des difficultés auxquelles sont confrontées les écoles dans certaines zones.

- Il est utile de *combiner législation générale avec orientation et réglementations plus détaillées*, étant donné que celles-ci peuvent être modifiées avec davantage de souplesse à la lumière de l'expérience. Quand les conditions le permettent, elles devraient être pratiquement axées sur des exemples réels. En Roumanie, par exemple, le Ministère de l'éducation a supervisé le travail de groupes d'enseignants, de directeurs d'écoles et d'universitaires réunis pour définir des «critères de réussite» pour les écoles intégratrices. En Angleterre, le gouvernement a formulé un «code de pratiques» qui régit la manière dont les écoles ordinaires doivent répondre aux besoins spéciaux des élèves. Pour répondre aux demandes formulées par les écoles, le système est en cours de révision de manière à passer d'un fonctionnement réglementaire à un mode d'orientation pratique.

Une des tâches fondamentales qui sera éventuellement nécessaire est d'unifier le cadre législatif qui régit l'éducation du régime général et l'éducation spéciale. Dans de nombreux pays, les deux systèmes, spécial et ordinaire, relèvent chacun d'une législation distincte, sont administrés par des services ou des ministères différents aux plans national et local et ont des systèmes de formation et de financement ainsi que des programmes scolaires et des modalités d'évaluation distincts. En effet, le parcours de certains apprenants peut relever du droit relatif à la santé ou aux services sociaux plutôt que de la législation en matière d'éducation. Le cas échéant, il peut être envisageable, à titre d'étape préliminaire nécessaire du processus de mise en oeuvre, de fondre les deux systèmes dans un même cadre administratif et législatif.

✓ Les Pays-Bas sont historiquement l'un des pays d'Europe occidentale les plus ségrégatifs, avec toutes les divisions entre éducation spéciale et ordinaire relevées plus haut. Ces dernières années, le gouvernement a toutefois mis en place un programme d'intégration intitulé «De nouveau ensemble à l'école» et visant la promotion des pratiques intégratrices, la création de consensus, le perfectionnement professionnel des enseignants et leur sensibilisation et la coordination d'une analyse situationnelle des écueils et des opportunités qui se présentent. La réforme de la législation fait partie de ce processus. On a intégré l'éducation spéciale dans le cadre du régime général d'éducation primaire et on a mis en place un système d'affectation de crédits à des regroupements d'établissements scolaires ordinaires et spéciaux afin que ceux-ci puissent prendre leurs propres décisions au plan local quant à la répartition des placements dans les écoles spéciales et dans les écoles ordinaires des élèves ayant des difficultés. L'intégration totale n'a donc pas de caractère obligatoire et la mise en place de ce nouveau système n'est pas exempte de problèmes. Cependant, on a ainsi créé un cadre favorable susceptible de faciliter les expériences et le travail d'intégration.

1.6 Le développement de l'éducation intégratrice par le biais d'initiatives à petite échelle

Les changements à un niveau macro peuvent être difficiles et lents, en particulier dans les situations où les ressources économiques sont maigres. Dans certains pays, on se heurte à des difficultés particulières parce qu'on n'y est pas encore parvenu à réaliser l'éducation universelle et/ou à cause de l'absence de cohésion structurelle et administrative dans le système. Dans ces circonstances, le travail à un niveau macro peut se révéler impossible et il est alors crucial d'amorcer au niveau micro des transformations en faveur de l'éducation intégratrice. En effet, les initiatives menées à petite échelle peuvent être autant de premières étapes essentielles, et ce dans tous les contextes nationaux, car elles peuvent catalyser les changements de politiques au sein du système éducatif dans son ensemble et développer les pratiques intégratrices sans qu'on doive pour autant attendre des changements de politiques au plan national.

L'exemple qui suit décrit une initiative à petite échelle menée en Inde, qui a eu un effet d'entraînement et multiplicateur. Cette initiative a apporté beaucoup de services qui étaient des nécessités, mais elle a également mis en lumière qu'un passage à une éducation plus intégratrice est possible même quand il ne s'inscrit pas dans une transformation du système.

✓ Une organisation non gouvernementale de Mumbai (Bombay), la Spastics Society of India (Association indienne des handicapés moteurs) a entrepris, il y a près de trente ans, d'ouvrir des écoles spéciales pour les enfants qui n'avaient pas d'école où aller. Son impact a été considérable. Cette expérience a eu un effet en chaîne puisque d'autres écoles de même nature ont été ouvertes par la suite dans différents endroits du pays.

Aujourd'hui, grâce au travail d'organisations non gouvernementales, ce sont plus de 16 États sur les 30 que compte l'Inde qui ont mis en place des écoles destinées aux enfants ayant des handicaps et qui restaient, auparavant, en marge du système scolaire. La Spastics Society of India de Mumbai a à présent abandonné sa conception d'établissements scolaires spécialisés ségrégés pour les enfants ayant des handicaps au profit d'une approche d'intégration de l'ensemble des enfants qui se heurtent à des difficultés d'apprentissage. Elle a ouvert un centre national de ressources en faveur de l'intégration pour l'Inde (National Resource Centre for Inclusion-India, ou NRCI-India) en partenariat avec le Canada.

Un processus de déségrégation et de mise en réseau avec les organismes qui existent déjà et qui ont les mêmes objectifs a commencé dans les divers centres de la ville de Mumbai et une définition beaucoup plus générale du handicap a été adoptée. Les enfants souffrant de graves problèmes sociaux et économiques et vivant dans des taudis ou dans la rue ont été intégrés dans des écoles spéciales déjà existantes, montrant ainsi ce que pourraient être des classes intégratrices. Plus de mille enfants, en particulier des filles et des enfants ayant des handicaps, fréquentent ces classes intégratrices, au sein des établissements de la Spastics Society of India ainsi que dans des écoles de quartier (mises en place dans les bidonvilles de Mumbai). Parallèlement, des transformations au niveau macro sont axées sur la formation des enseignants de l'éducation spéciale et générale, ce qui permet d'avoir une meilleure incidence sur les pratiques intégratrices dans l'ensemble du pays grâce au changement de pédagogie.

Cet exemple montre combien peut être payant le travail mené au niveau micro. Il montre également combien les pratiques éducatives intégratrices doivent être spécifiques à un contexte et à une culture. Dans la période de transition, les initiatives de chaque pays en faveur de changements dans les politiques menées, de pair avec des pratiques sur le terrain ancrées dans le contexte, la culture et le milieu locaux, peuvent entraîner une transformation du système qui dépasse ce simple cadre.

Même dans les systèmes très ségrégés, on peut toujours trouver des exemples çà et là d'écoles ou d'enseignants qui adoptent des pratiques plus intégratrices ou de groupes de personnes qui travaillent à mettre en place des écoles qui soient plus intégratrices. On peut encourager ces exemples isolés grâce au soutien professionnel et à des crédits supplémentaires, en particulier s'il existe un cadre législatif favorable. On peut en faire à terme des projets pilotes susceptibles d'apporter des enseignements au reste du système. Il peut être également possible de faire participer à ces projet locaux d'autres groupes de parties prenantes – formateurs d'enseignants, professionnels d'autres organismes, etc.

✓ Au Pérou, le Ministère de l'éducation, l'UNESCO et DANIDA ont coopéré dans le cadre d'un projet intégrateur qui tient à la fois d'approches de haut en bas et de bas en haut. On a retenu un certain nombre d'écoles pour y participer, en prenant notamment comme critère l'engagement de leur personnel en faveur de l'intégration. Ces écoles ont bénéficié d'un soutien sous forme de formation préparatoire et d'aide en cours de projet, l'objectif étant de mettre en place des classes intégratrices dans chaque école. Elles font office d'écoles pilotes que les enseignants d'autres centres scolaires peuvent visiter et où ils peuvent suivre une formation.

Le travail auprès des personnes au niveau local va de pair avec le travail dans les écoles. Un processus de sensibilisation a eu lieu, avec des réunions et des ateliers, où les parents d'élèves ayant des difficultés ont pu parler de leurs expériences. L'objectif est de faire jouer aux parents un rôle d'agents du changement pour transformer les mentalités au sein de la communauté sur la question du handicap.

En partie fruit de ces projets, une nouvelle loi nationale votée en décembre 1998 met en place un cadre de principes intégrateurs pour l'éducation des élèves handicapés et des autres apprenants se trouvant en situation vulnérable. On compte l'étoffer par de nouvelles mesures législatives plus détaillées et par la mise en oeuvre de projets pilotes dans des écoles ailleurs dans le pays.

1.7 Les facteurs de réussite dans les projets locaux

Il apparaît que les facteurs essentiels à la réussite de ces projets sont les suivants :

- travailler avec des établissements scolaires et des zones où il existe des chances de réussite (par exemple du fait de l'existence de structures adaptées, d'une expérience acquise précédemment à l'occasion d'un travail analogue ou de la présence d'un personnel bien formé et motivé);
- travailler avec les écoles et les directeurs d'écoles qui ont déjà une bonne renommée, de sorte que la notion d'intégration ne soit pas perçue comme une simple option pour des établissements scolaires qui ont par ailleurs des lacunes;
- soutenir les écoles pilotes en leur apportant expertise et ressources;

- élaborer une stratégie de « déploiement » qui fasse connaître l'initiative à d'autres écoles ;
- veiller à pérenniser le travail entrepris.

Ces facteurs sont illustrés par l'exemple suivant :

✓ Le Ministère de l'éducation a entamé à Timisoara (Roumanie) un projet intégrateur dans une école en coopération avec l'UNICEF et un consultant de l'UNESCO. S'est bientôt jointe au projet une deuxième école, dont la directrice avait été sensibilisée par les ateliers sur l'ouvrage de l'UNESCO *Manuel pour la formation des enseignants : Les Besoins éducatifs spéciaux en classe*. Celle-ci a présenté les réflexions de l'atelier dans son établissement et élaboré un plan de travail en vue de créer une "école pour tous".

Ces deux écoles avaient déjà une solide réputation étant donnés les bons résultats de leurs élèves et leurs chefs d'établissement jouissaient d'un grand prestige. Elles avaient déjà acquis auparavant une certaine expérience en matière de pratiques intégratrices, disposaient de structures supplémentaires (comme par exemple d'une salle d'orthophonie) et bénéficiaient de ressources complémentaires à titre de soutien de la part des instances éducatives.

La deuxième école est à présent devenue un centre de formation et de perfectionnement. Elle dispense des cours d'éducation intégratrice à des enseignants d'écoles locales, produit des documents et matériaux de base et organise des ateliers pour les inspecteurs scolaires. Pour chacune de ces activités, elle a bénéficié d'un soutien de la part du système éducatif et de l'UNICEF.

2 La transformation des structures administratives

2.1 La fusion des structures séparées

Dans nombre de pays, les systèmes par le biais desquels est dispensé l'enseignement sont en soi des obstacles aux pratiques intégratrices. Ce ne sont pas seulement les systèmes législatifs qui sont différents. Souvent, l'éducation, spéciale ou ordinaire, est administrée par différents services ou équipes, qui ont chacun leurs mécanismes de prise de décision, leurs réglementations, leurs dispositifs de financement, etc.

✓ Une étude de l'actuelle situation de l'éducation spéciale (Review of the Present Situation of Special Education, 1995) réalisée par l'UNESCO sur des questions ayant trait aux politiques, à la législation et à l'administration a mis en évidence que, dans la majorité (96 %) des 63 pays qui ont participé à cette étude, c'est le ministère national de l'éducation qui détient seul la responsabilité de l'administration et de l'organisation des services destinés aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cependant, dans 4 % des pays, les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ne relèvent pas de la responsabilité du ministère national de l'éducation, mais dépendent de celui de la protection sociale ou de la santé. Dans ces pays, les ONG continuent à être la principale source de financement pour l'instruction des enfants ayant des handicaps.

Une des étapes premières, dans des situations de ce type, pourrait être l'intégration de l'éducation spéciale et ordinaire dans une structure administrative unique. Une expérience de ce genre a récemment eu lieu au Pérou, où l'éducation spéciale relève à présent de l'enseignement primaire pour des raisons administratives, ce qui semble avoir facilité la mise au point de projets intégrateurs.

2.2 Création d'un objectif

Tous les pays n'ont évidemment pas encore d'unité administrative chargée spécifiquement de l'éducation spécialisée au sein de leur ministère de l'éducation. Étant donné la nécessité de fusionner les structures administratives autant que possible, il ne serait guère judicieux d'en créer une nouvelle pour combler un vide. Il est nécessaire de définir un objectif général pour les activités relatives aux élèves marginalisés sans pour autant créer une structure entièrement différente à part. On pourrait ainsi affecter des responsabilités au service – unité ou direction – existant le plus approprié, charger un ou plusieurs fonctionnaires de coordonner, conduire et gérer les initiatives et permettre progressivement aux idées intégratrices de pénétrer dans d'autres lieux de direction.

2.3 La gestion déléguée

Dans certains pays, la marche vers l'éducation intégratrice s'est accompagnée d'un passage à des structures de gestion déléguée. Cette délégation de responsabilité semble encourager la flexibilité et la prise de risques. En outre, elle contrebalance la tendance des bureaucraties centralisées à fixer des modalités de prise de décisions rigides. On a généralement recours à deux niveaux de transfert de responsabilité :

- *Décentralisation au profit du niveau local* (par exemple de la municipalité ou du district ou canton). Les administrations locales, qui gèrent à la fois les écoles ordinaires et spéciales dans une circonscription donnée sont à même de répondre de manière flexible à des circonstances locales et de prendre en compte les besoins de groupes particuliers, voire d'élèves pris individuellement. Elles peuvent éviter de prendre des décisions qui seraient fondées sur des systèmes d'évaluation et de catégorisation non flexibles. Elles sont par ailleurs suffisamment grandes pour réaliser des économies d'échelle, coordonner des services locaux, dispenser des formations ciblées et faire office de mécanisme rapide de diffusion des innovations. Elles sont également à même d'être plus réactives que les gouvernements nationaux ou régionaux face aux besoins des populations au plan local.
- *Décentralisation au niveau de l'école*. Plus récemment, un certain nombre de pays ont opté pour ce qu'on appelle aux États-Unis la gestion sur site («site-based management») et en Angleterre la gestion locale des écoles («local management of schools») : de nombreux pouvoirs de décision et une part considérable du budget de l'éducation y échoient aux écoles individuellement. Ainsi, selon ce principe, chaque école est libre de gérer ses propres ressources afin de répondre aux besoins de ses apprenants, de prendre des risques s'agissant de mettre sur pied des programmes éducatifs intégrateurs et d'intervenir en amont pour coordonner d'autres services et mobiliser les ressources de la collectivité au profit de ses élèves.

La décentralisation vers ces deux niveaux recèle à la fois des dangers et des atouts :

- Les écoles et les pouvoirs locaux peuvent être des éléments de résistance au changement, ou bien au contraire les protagonistes du changement.
- Le transfert de pouvoir vers les écoles et les administrations locales incitent celles-ci à agir en fonction de leurs propres intérêts plutôt qu'à oeuvrer à la mise en oeuvre de politiques nationales. Cela pose un problème particulier si les politiques nationales sont elles-mêmes ambiguës ou qu'elles visent plusieurs objectifs incompatibles.
- La diversité découlant du transfert de pouvoir soulève inévitablement des questions d'*équité*. Il est vraisemblable que le degré d'intégration varie considérablement selon les établissements scolaires et les districts. Le volume des ressources peut varier de même, à moins que les mécanismes de financement nationaux ne tiennent compte des besoins locaux.

✓ Une solution aux problèmes de décentralisation serait, pour l'État, d'adopter des normes minimales auxquelles les écoles et les districts devraient satisfaire. Au Chili, par exemple, chaque école est tenue d'élaborer ses propres programmes scolaires pour répondre aux besoins particuliers des gens au plan local. Cependant, une série de décrets nationaux fixe un cadre pour les programmes scolaires, à charge pour les établissements scolaires de mettre en place localement un système qui soit conforme aux normes minimales exigées ou plus favorable.

En Angleterre, les pouvoirs locaux sont libres de définir leurs propres politiques en matière de besoins éducatifs spéciaux et d'éducation des groupes d'apprenants marginalisés. Cependant, leurs politiques sont soumises à l'examen et à l'approbation de l'administration centrale, qui publie également des renseignements sur l'efficacité de ces politiques dans la promotion de l'intégration.

3 La mobilisation des ressources en faveur de l'intégration

Il est important pour qui souhaite créer un système éducatif plus intégrateur de trouver les ressources pour faire fonctionner le processus de transition lui-même, ce qui ne signifie pas la mise en place de mécanismes de financement à long terme (voir le thème 7) puisqu'il s'agit plutôt d'amorcer de nouveaux projets et de faire évoluer le système. Il s'agit aussi de trouver toute une série de ressources – humaines, intellectuelles et matérielles, ainsi que financières – susceptibles de soutenir le processus de changement.

3.1 Trouver les ressources

Une des premières étapes du processus de transition pourrait être la recherche d'un ensemble de ressources qu'on aurait à disposition pour étayer la mise en oeuvre de changements législatifs ou pour lancer des initiatives expérimentales. On peut les financer par de l'argent «frais» imputé sur le budget national ou par des sommes affectées au titre d'une

rubrique inscrite au budget de l'éducation en vigueur. Dans les systèmes à délégation de responsabilité, on peut imposer aux autorités locales ou aux établissements scolaires, voire à ces deux catégories à la fois, de créer des fonds de ressources de même nature. Une autre solution consiste à faire en sorte que l'accès aux ressources nationales dépende de la conduite de politiques intégratrices.

✓ En Espagne, quand les premiers projets d'éducation intégratrice ont débuté, les écoles étaient invitées à présenter des plans en vue de les soumettre à l'appréciation du Ministère de l'éducation. Les plans retenus ont donné lieu à des crédits supplémentaires au profit des établissements concernés de la part de l'État central, ce qui a encouragé les écoles à adopter des politiques plus intégratrices.

Dans le même ordre d'idées, l'entrée en vigueur au Chili d'une législation protégeant les droits des personnes handicapées s'est accompagnée de la création d'un fonds national du handicap (Fondo Nacional de la Discapacidad). Les écoles, les autorités locales et la sphère associative pouvaient présenter des projets pour ce fonds afin de fournir des ressources au profit d'un service éducatif plus intégrateur.

3.2 Nouer des partenariats

Dans nombre de pays, le gouvernement central ne dispose pas des ressources financières nécessaires pour entretenir le processus de changement. En revanche, dans tous les pays, le gouvernement central doit pouvoir mobiliser des ressources humaines et intellectuelles qu'il ne contrôle pas directement. Ceci est encore plus sensible quand la dynamique en faveur de l'éducation intégratrice vient d'ailleurs que des instances gouvernantes. Il est donc essentiel de nouer des partenariats entre les parties prenantes clés susceptibles de soutenir le processus de changement. Nombre de celles-ci sont les suivantes :

- tous les parents,
- les enseignants et les autres travailleurs de l'éducation,
- les professionnels d'autres services qui seront concernés par la dynamique en faveur de l'intégration (par exemple les services sanitaires et sociaux),
- les formateurs d'enseignants et les chercheurs,
- les gestionnaires et administrateurs aux plans national et local et au niveau des établissements scolaires,
- les groupes locaux appartenant à la sphère civique et associative,
- les membres des groupes minoritaires sujets à l'exclusion.

Si les partenaires, pris isolément, peuvent ne disposer que de ressources modestes pour contribuer, ils peuvent en revanche, ensemble, être à même de soutenir des transformations d'envergure. L'exemple suivant, au Brésil, illustre le champ des possibilités en la matière :

✓ Une association religieuse, la Pastorale des enfants en faveur de la vie, a mis sur pied le projet « Vie » en partenariat avec l'Université fédérale de Rio Grande do Norte, l'Université d'État, le secteur productif, les services sociaux et des associations rurales. Il s'agit de mettre en place des conditions favorables au développement physique, affectif, intellectuel et social d'enfants

âgés de 0 à 6 ans. Ce partenariat investit, pour ce faire, dans du matériel et des ressources humaines pour accompagner des interventions éducatives, par exemple en organisant des ateliers éducatifs de fabrication de jouets à l'intention des parents, en formant des personnes ayant un rôle de coordination et d'action sociale au plan local grâce à des cours sur les modes alimentaires non classiques et en organisant des cours destinés à préparer les personnes, à prendre part à des conseils de quartier ou de voisinage tant en milieu rural que dans les zones urbaines périphériques.

Le risque, quand on cible les ressources en fonction des projets, est bien entendu que les prestations tombent sous la dépendance de sources de financement extérieures ininterrompues. En l'occurrence, cependant, le partenariat est axé sur le renforcement des capacités, de sorte qu'il peut à terme devenir autonome. Il est également facile de voir combien l'ensemble des parties prenantes au partenariat ont à gagner de ses activités et qu'elles ont, partant, d'autant plus de probabilités d'être intéressées à sa réussite.

3.3 Les approches de participation de haut en bas et de bas en haut

Un des moyens d'impliquer ces parties prenantes est la méthode «de haut en bas», où le gouvernement central joue un rôle énergique et étaye des principes fondamentaux, qu'il propage en direction des groupes partenaires. Cette approche «de haut en bas» a cependant ses limites. En particulier, elle peut ne toucher qu'un petit nombre de partenaires et elle fait échoir au gouvernement la responsabilité de «vendre» ses politiques à des groupes qui n'ont eu qu'un rôle limité dans leur formulation.

Une autre solution consiste à adopter une démarche plutôt orientée «de bas en haut». Ceci suppose de permettre à des partenaires de s'impliquer dans la conduite d'expériences d'éducation intégratrice et, par la suite, d'avoir un rôle à part entière dans la formulation des politiques.

✓ À Mumbai, le National Resource Centre for Inclusion – India (Centre de ressources national en faveur de l'intégration – Inde) a organisé pour les parents d'élèves des ateliers de formation dans les domaines de l'éducation intégratrice et des droits de l'homme. L'objectif en était de démythifier l'éducation en matière de besoins spéciaux et l'éducation intégratrice et de doter les parents du bagage nécessaire pour devenir des partenaires actifs. Au cours des ateliers, loin de ségréger les parents et les professionnels en les plaçant dans des groupes distincts, on les faisait au contraire travailler ensemble. Les parents d'élèves se voyaient encouragés à comprendre leurs inquiétudes et leurs craintes et à jouer un rôle fondamental dans les prises de décisions. Ils ont appris après un certain temps à évoluer de manière autonome et à avoir la force de refuser les suggestions qu'on leur présentait. Ce sont à présent les parents qui trouvent les écoles qu'ils souhaiteraient pour leurs enfants. Le travail d'intégration mené à bien par le Centre cette année a été entamé et réalisé à 75 % par les parents.

Dans certains pays, les parents et les pouvoirs publics coopèrent déjà étroitement s'agissant de définir les programmes menés au niveau communautaire et destinés aux

enfants handicapés. L'étape suivante est, logiquement, pour ces parents d'élèves de s'impliquer dans le soutien en faveur de ces projets d'éducation intégratrice dans les écoles. Il arrive parfois que des parents d'élèves ayant des difficultés entrent eux-mêmes dans une situation de conflit avec les écoles et les pouvoirs publics quand ils font pression pour avoir un meilleur service. Dans certains cas, ces parents d'élèves – ainsi que les organisations de parents qui les représentent – ont été invités à participer au processus de formulation de politiques. On peut les faire participer simplement par la négociation relative au service fourni à leurs enfants, mais ils peuvent également entrer dans les instances d'administration des établissements scolaires ou encore s'inscrire dans des groupes d'examen des politiques menées aux plans local ou national. Dans une instance locale en Angleterre, par exemple, des parents d'élèves handicapés, élus au conseil local et forts de l'expérience acquise auprès de leurs propres enfants, ont été à l'origine de l'adoption de politiques éducatives intégratrices dans toute la région.

Quand les parents d'élèves manquent de confiance et d'aptitudes pour participer à un travail de cette nature, il peut être nécessaire d'entreprendre avec eux des activités dans ce domaine. Il peut s'agir de créer des réseaux de parents qui peuvent faire office de groupes de soutien mutuel, ou de former des parents pour qu'ils puissent travailler avec leurs propres enfants, ou encore d'en faire des défenseurs de leur cause dans leurs rapports avec les écoles et l'administration (d'autres formules possibles de partenariats avec les parents sont présentées dans le thème 5).

Un autre avantage des approches « de bas en haut » est que l'éventail des personnes et des groupes susceptibles d'entamer une démarche en faveur de pratiques plus intégratrices est vaste. Parfois, comme le montre l'exemple ci-dessous, l'engagement d'une seule personne peut avoir un effet considérable.

✓ Au Brésil, un sergent a lancé un programme d'alphabétisation dans des locaux appartenant à l'armée. Très entreprenant, il arrivait à convaincre ses élèves de participer et les exploitants agricoles de scolariser leurs employés. Il a également créé un système de financement du projet par des entreprises locales. En l'espace de deux ans, le programme s'est développé et a réduit de moitié le taux d'analphabétisme dans une dizaine de villes.

3.4 Faire participer les organisations internationales et les ONG

Les organisations internationales et les ONG peuvent assumer tout un éventail de fonctions dans la transition vers l'intégration. Elles peuvent :

- contribuer à mettre en phase le travail accompli au plan national avec les actuelles conceptions internationales ;
- ouvrir un accès à l'expertise et à l'expérience internationales ;
- travailler au plan national avec des ministères à la formulation de politiques d'éducation intégratrices ;
- soutenir des projets d'éducation intégratrice en prêtant des conseils et des ressources afin de catalyser le travail mené au plan national ;
- soutenir la mise en œuvre d'une politique nationale d'éducation intégratrice en fournissant conseils et ressources.

✓ L'initiative mixte indo-canadienne du Centre de ressources national pour l'intégration (National Resource Centre for Inclusion, NRCI) est un exemple de partenariat international efficace (voir plus haut).

Ce Centre mène trois grandes activités : une unité sur les études et les changements en matière de politiques, qui vise l'élaboration d'une politique nationale dans le domaine de l'éducation intégratrice en Inde ; une unité de ressources pilote ayant pour mission d'examiner et de mettre au point des pratiques pédagogiques sur l'intégration dans le contexte spécifique de l'Inde et une unité d'éducation publique et de développement social et communautaire qui veillera à ce que l'information sur les politiques et les pratiques relatives à une éducation intégratrice efficace soit facilement consultable par les décideurs, les éducateurs, les parents d'élèves et par les autres parties prenantes à l'éducation dans tout le sous-continent. L'objectif central de ce projet est de soutenir les réformes portant sur des politiques sociales et économiques menées par l'Inde dans le contexte des droits de l'homme.

Même s'il suit l'évolution au plan international dans ce domaine, le projet est ancré spécifiquement dans le contexte et la culture de l'Inde. Cette initiative avec un partenaire international a une portée particulière au niveau micro/macro. Le Centre de ressources pilote à un niveau micro permettra d'avoir des classes intégratrices et l'Unité des politiques incitera à un changement pédagogique au niveau macro. Parallèlement, l'Unité d'éducation publique est en train d'évoluer vers des programmes de sensibilisation par les médias.

Quelques problèmes peuvent néanmoins se présenter au cours du travail avec ces organisations :

- il peut arriver que des schémas internationaux soient importés dans un pays donné sans qu'on ait suffisamment réfléchi à la manière de les réinterpréter en fonction de la situation de ce pays ;
- il peut arriver que des projets pilotes et d'autres types d'initiatives exigent un volume de ressources qui ne peut être maintenu dans la durée et que, de ce fait, ils ne puissent être déployés dans l'ensemble du système national ;
- il peut arriver que d'excellentes initiatives aient lieu de manière isolée et qu'elles ne soient jamais intégrées complètement dans les politiques et les pratiques nationales.

Il est essentiel pour éviter ces écueils de veiller à ce qu'un partenariat authentique soit formé entre l'organisation internationale et le gouvernement du pays concerné et à ce que soit clairement défini le rôle que chacun sera amené à jouer dans le processus de transition.

✓ Au Lesotho, l'engagement en faveur de l'intégration est venu sans équivoque du gouvernement central, même si les ressources pour appliquer cet engagement n'étaient pas disponibles. C'était donc le rôle des organisations internationales de soutenir la mise en place d'une politique qui avait déjà été formulée au plan national.

Dans le même ordre d'idées, on a fait appel en Afrique du Sud à des *personnes-ressources* internationales pour travailler avec des enseignants, des parents d'élèves, des représentants de l'administration publique, etc. Cependant, le plan de travail auquel ces experts contribuent est celui qui a

été formulé dans le pays, de préférence à un plan qui aurait été importé. La conséquence en est que leurs contributions sont interprétées minutieusement à la lumière des priorités nationales.

3.5 Tirer le meilleur parti de ressources limitées

Un des thèmes communs à nombre de pays au moment du processus de transition est que la mise en oeuvre d'une éducation intégratrice n'exige pas forcément qu'on dispose de sommes importantes d'argent frais ni de gros volumes de ressources d'une autre nature. Les facteurs fondamentaux en la matière semblent être que:

- le financement existant est redirigé au profit de projets de développement;
- de telles initiatives peuvent devenir autonomes à long terme;
- des mesures incitatives sont intégrées dans les mécanismes d'affectation de ressources au profit des établissements scolaires, des administrations locales et autres afin de les faire participer aux initiatives intégratrices.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Même si nous avons présenté dans ce chapitre thématique une série de stratégies susceptibles d'être adoptées par les pays pour gérer la transition vers une éducation intégratrice, ce processus n'est guère aisé à mettre en place de manière séquentielle et il n'existe pas de «recette» quant aux mesures à prendre qui soit applicable dans tous les pays. Certains pays (Afrique du Sud, Chili, certains pays d'Europe, par exemple) mènent actuellement des transformations sociales et politiques rapides et globales, dont l'éducation intégratrice n'est qu'un volet. D'autres (par exemple les pays d'Europe occidentale) opèrent des changements bien plus modestes mais disposent de ressources relativement importantes. D'autres encore (c'est le cas de nombreux pays d'Afrique et du sous-continent indien) entreprennent une transition vers l'éducation intégratrice avec des ressources extrêmement limitées, soucieux d'élargir l'éducation de base au profit de groupes qui en sont actuellement exclus.

Ce qui importe est donc que chaque pays procède à une analyse claire de sa propre situation pour définir la direction dans laquelle il souhaite s'engager et pour cerner les obstacles auxquels il risque de se heurter et les occasions favorables qui se présentent. Les questions suivantes peuvent par conséquent être autant de points de départ utiles à une réflexion en la matière:

- **Existe-t-il un ensemble de principes articulés clairement à partir desquels fonder le processus de changement ?**
- **Comment inscrire le développement de l'éducation intégratrice dans un travail de transformation plus général ?**
- **Comment mobiliser l'opinion publique en faveur de l'éducation intégratrice ?**
- **Comment mettre au point une analyse de la situation ? Qui pourrait-on impliquer dans ce processus ?**
- **Quels sont les obstacles législatifs susceptibles d'entraver le développement de l'éducation intégratrice ? Comment et quand faut-il modifier la législation ?**
- **Quelles initiatives locales sont en cours et/ou pourraient être appuyées ? Comment pourrait-on les poursuivre à grande échelle en vue de transformations plus générales ?**
- **Dans quelle mesure les structures administratives en vigueur sont des obstacles à une éducation qui soit davantage intégratrice ? Existe-t-il une approche administrative appropriée pour appuyer le processus de transition ? Quelle restructuration est nécessaire en la matière ?**
- **Quelles ressources sont disponibles pour soutenir le processus de transition ? Qui sont les parties prenantes clés et quels partenariats peut-on former pour appuyer le changement ?**
- **Comment peut-on faire participer les organisations internationales et les ONG au processus de transition ?**

2

THÈME 2 : La préparation professionnelle à l'éducation intégratrice

QUESTIONS CLÉS

- Il faut concevoir le perfectionnement professionnel comme un élément essentiel d'une méthode applicable à l'ensemble du système en matière de changement.
- La formation dans les écoles visant à soutenir le développement scolaire peut être particulièrement payante dans les premières phases du passage à une éducation plus intégratrice.
- Quand les ressources destinées à la formation sont rares, les modèles de transmission en chaîne peuvent permettre la diffusion de la formation à travers tout le système.
- En cas de problèmes logistiques s'agissant de donner aux enseignants accès à la formation, l'apprentissage à distance peut avoir une place importante.
- Il sera nécessaire tôt ou tard de revoir les structures de formation des enseignants. Il faudra en particulier mettre en place une « hiérarchie » des possibilités de formation, de sorte que les enseignants soient au fait des obstacles à l'apprentissage et que certains enseignants aient la possibilité d'acquérir des compétences supplémentaires.
- Il sera nécessaire de donner aux éducateurs spécialisés accès à une formation qui les aide à réorienter leur rôle vers un travail au sein d'établissements intégrateurs.

- Les formateurs d'enseignants peuvent également avoir besoin de possibilités de réorienter leur rôle, en particulier dans les contextes où la formation préparant au régime d'éducation général est traditionnellement dissociée de celle destinée aux enseignants de l'éducation spéciale.
- Un travail de formation doit être assuré dans la durée de manière planifiée et systématique.

AXE DE RÉFLEXION

Ce *thème* traite de la manière d'organiser la préparation professionnelle des enseignants afin de soutenir un système d'éducation intégrateur. La formation professionnelle comprend d'une part la formation préparatoire et, d'autre part, la formation continue qui a lieu tout au long de la vie professionnelle de l'enseignant. Elle intervient par le biais de formations structurées (ou formelles) – éventuellement sanctionnées par des diplômes ou autres titres délivrés par des universités ou des instituts de formation des maîtres – et de formations organisées ponctuellement hors d'un cadre purement structuré.

Dans tous les pays, les enseignants sont la ressource la plus coûteuse – et la plus efficace – qu'on puisse déployer dans le système éducatif. La préparation professionnelle du corps enseignant est donc cruciale, en particulier dans les pays où les autres types de ressources sont relativement rares. Elle est d'autant plus importante que les systèmes sont intégrateurs, du fait des nouveaux grands enjeux que doivent relever tant les enseignants des établissements scolaires ordinaires – qui doivent faire face à une plus grande diversité dans les besoins des élèves – que les éducateurs de l'éducation spéciale – qui voient le contexte et l'objet de leur travail évoluer sensiblement dans plusieurs directions. Il apparaît que les questions fondamentales en matière de préparation professionnelle sont les suivantes:

- Dans les approches intégratrices, les éducateurs spécialisés consacrent plus de leur temps à travailler dans les écoles ordinaires et à y aider les enseignants. Ils doivent acquérir une nouvelle gamme de compétences en tant que conseillers et assimiler les matières inscrites au programme scolaire général et les pratiques pédagogiques intégratrices, etc.
- Si on veut former les enseignants aux méthodes intégratrices, il faut que leurs programmes de formation soient structurés en termes intégrateurs. Il faut cesser de dissocier de manière rigide les programmes d'éducation générale et d'éducation spécialisée et opter pour des programmes qui soient plus intégrateurs ou pour des passerelles plus flexibles entre les programmes.
- Afin de former les enseignants aux méthodes intégratrices, il faut que les formateurs d'enseignants eux-mêmes comprennent les pratiques intégratrices. Ils doivent acquérir davantage de connaissances sur l'enseignement général et en particulier sur les pratiques appropriées dans les classes intégratrices.
- Les approches intégratrices sont fondées sur un ensemble de comportements et de valeurs, ainsi que sur des connaissances et des aptitudes pédagogiques. La formation, tant préparatoire qu'en cours d'exercice professionnel, doit donc fournir des occasions de réflexion et de débat sur ces questions.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 Une approche intégrale du système

La situation est très inégale selon les pays, en ce qui concerne le système de préparation professionnelle en vigueur. Certains pays ont des programmes très complets et pourvus d'importantes ressources, qu'il suffit de réorienter dans une direction plus intégratrice. Dans d'autres, le système de formation fonctionne de manière irrégulière, les éducateurs du régime général, en particulier, ne reçoivent parfois qu'une formation de niveau relativement bas et il est nécessaire dans ce cas de mettre en oeuvre des programmes efficaces dans des conditions de ressources limitées. Malgré ces différences, il apparaît qu'un certain nombre d'approches sont communes à presque tous les pays quand ils s'orientent vers un système plus intégrateur :

Il apparaît important de ne pas dépendre outre mesure de formations courtes et ne pas en faire les seuls moteurs du changement. Certains pays jugent bien plus efficace de veiller à ce que les changements en matière de formation professionnelle soient maintenus dans la durée et qu'ils soient accompagnés par des changements d'autres aspects du système – soutien financier, par exemple, ou procédures d'évaluation – de sorte que les enseignants nouvellement formés soient à même d'appliquer dans leur travail les nouvelles pratiques. C'est pour cette raison qu'on peut voir dans les expériences décrites ici autant de compléments essentiels à l'impact de la formation.

Dans certains pays, la formation s'inscrit dans un programme global de changement zone par zone.

✓ En Inde, le programme d'enseignement primaire de district (District Primary Education Programme, DPEP) encourage les districts à réunir les ressources existantes pour promouvoir l'éducation intégratrice. Au nombre de celles-ci, on a les programmes de formation continue approfondie destinés aux enseignants. Tous les enseignants qui suivent le programme DPEP sont par exemple sensibilisés aux questions de handicap. On a appliqué, en collaboration avec le secteur des ONG, des plans du DPEP visant à accroître les compétences élémentaires de l'ensemble des écoliers, avec notamment : un système d'évaluation continue de préférence à un examen de fin d'année, un matériel d'enseignement et d'apprentissage novateur, adapté à chaque culture et respectueux de l'environnement, des manuels scolaires faciles à suivre et une large place accordée aux aptitudes.

Une des questions que cette approche a mis en relief est la « surcharge de formation ». Du fait de la très grande fréquence des ateliers de formation, les enseignants adoptent une attitude circonspecte et le taux de rétention et l'efficacité des ateliers n'ont pas encore été officiellement évalués. Le programme a néanmoins une incidence notable dans les écoles et les salles de classe et, dans la plupart des villages, on note une amélioration de 80 % au moins des aptitudes à lire et à écrire.

Dans les contextes de pénurie d'expertise, engager des activités en suivant ces axes pourrait donner lieu à des expériences sur lesquelles bâtir un changement plus généralisé.

L'exemple suivant également illustre l'application de l'approche du système intégrale :

✓ Le Projet d'éducation intégrée lao mis en œuvre en 1995 a pour objet de promouvoir l'intégration d'apprenants ayant des handicaps, vivant dans des zones rurales isolées ou venant de familles très pauvres dans un système éducatif disposant de ressources très limitées. On a prévu de réduire également grâce à ce système les très importants taux d'échec scolaire, de redoublement et d'abandon scolaire en améliorant la qualité de l'éducation de base.

Les techniques de formation traditionnelles étaient inadaptées du fait de l'absence d'une expertise suffisante pour traiter ces problèmes à n'importe quel niveau du système éducatif. C'est pourquoi on a mis en place une structure à trois volets :

Sur le plan de l'organisation :

- une équipe d'application nationale du projet composée de fonctionnaires du Ministère de l'éducation, de membres du Centre national de réadaptation, de chefs d'établissements expérimentés et de membres de l'équipe nationale provinciale est chargée de la formation, du soutien et de l'évaluation ;
- des équipes provinciales ayant un rôle analogue et dont les rangs grossissent à mesure que se développe le projet ;
- un réseau d'écoles partenaires, avec au moins deux écoles participantes par district ;
- des orientations claires sur les règles de fonctionnement.

Sur le plan du soutien :

- des visites de contrôle et de soutien de la part des équipes nationales et provinciales ;
- un bulletin d'information où les écoles et les enseignants peuvent échanger leurs expériences ;
- une réunion de travail annuelle pour partager les expériences ;
- des réunions de travail au plan provincial à mesure que se développe le projet, afin de faire participer davantage d'enseignants ;
- des réunions du personnel scolaire et le partage d'information et d'expériences ;
- des systèmes relayant les demandes d'aide en direction des équipes chargées d'appliquer le projet.

Dans le domaine de la formation :

- des ateliers de formation courts pour les directeurs d'établissements scolaires et les administrateurs de district destinés à préparer ceux-ci à diriger le travail de mise en œuvre du projet ;
- des ateliers de 5 jours à l'intention des enseignants (à partir du jardin d'enfants et des première et deuxième années du primaire) sur l'éducation intégratrice, les facteurs ayant une incidence sur l'apprentissage, les méthodes pédagogiques, l'organisation, l'observation et la planification du travail en classe, l'enregistrement des progrès accomplis, le travail avec les familles et la gestion du programme.

Dans ces deux exemples, même si les éléments de formation peuvent être relativement limités, ils ne sont qu'une partie d'un programme plus général de changement et de soutien continu. En effet, les effets de la formation sont renforcés par d'autres transformations intervenant dans le système et ils perdurent, de sorte qu'ils auront plus de chances de s'ancrer dans les pratiques à long terme.

2 L'accompagnement des transformations dans les écoles

Dans les premières phases du passage à des approches plus intégratrices, la tâche la plus urgente est la préparation professionnelle des enseignants dans les établissements scolaires ordinaires. Le succès de nombre de programmes de formation tient donc au soutien extérieur apporté aux écoles et en même temps au fait de permettre aux enseignants de ces écoles de se soutenir mutuellement.

✓ On a réalisé, depuis 1996, un important travail de mise en réseau et de développement partagé dans les écoles à Santiago du Chili. Le Réseau d'intégration éducative (Red de Integración Educativa, RIE) est formé par des écoles publiques et privées accueillant dans leurs classes des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et qui mettent en commun leur expérience en la matière. Des représentants de ces écoles se réunissent environ tous les mois pour échanger informations et expériences et mettre sur pied des projets en collaboration. Ils cernent, à l'occasion de ces réunions, des problèmes d'intérêt commun, mettent en place des groupes chargés de les analyser et d'en débattre et invitent si besoin un spécialiste du domaine traité à prêter son concours au travail mené. Ils entreprennent conjointement des activités en rapport avec leur travail quotidien, comme par exemple la mise au point d'un instrument d'observation pour analyser les facteurs qui facilitent ou qui entravent l'apprentissage de l'élève.

Dans certains contextes, les enseignants se sont vu proposer une méthodologie spécifique pour mener à bien leur travail en collaboration :

✓ En Catalogne (Espagne), on a travaillé, dans le cadre d'un projet triennal mené conjointement par le Service de l'éducation du gouvernement catalan (Generalitat) et l'UNESCO, avec un petit nombre d'établissements scolaires à des initiatives allant dans le sens d'approches plus intégratrices. On a pris comme point de départ du projet le manuel de l'UNESCO *Manuel pour la formation des enseignants : Les Besoins éducatifs spéciaux en classe* qui encourage les enseignants à observer (éventuellement grâce à des moyens vidéo) leurs propres pratiques. Les emplois du temps scolaires ont été réorganisés afin que les enseignants puissent consacrer de leur temps à débattre ensemble de leur travail. À mesure que le projet s'est développé, ces débats se sont de plus en plus nettement centrés sur des questions pédagogiques et ont pris de plus en plus de distance par rapport au *Manuel*.

À mesure que les enseignants prenaient confiance et que se développait entre eux une interaction, on a amélioré le cadre de travail dans les écoles et les enseignants ont gagné de l'assurance en matière de prise de décisions. On a peu à peu vu apparaître de nouvelles manières pour les

enseignants de coopérer entre eux, comme par exemple le travail en équipes de deux ou trois dans un même niveau d'éducation. Il est intéressant de noter que ces habitudes ont pris un caractère plus pérenne au cours de la deuxième année. La nécessité d'encourager une plus grande interaction entre les tuteurs et les spécialistes qui travaillent dans la même année d'étude est également apparu.

Le projet a donné lieu à des changements dans la méthodologie en classe. On a en particulier introduit davantage de travail en groupe, ce qui a conduit les enseignants à envisager différentes manières d'organiser leurs classes. En outre, les enseignants ont pris conscience de la nécessité d'améliorer la communication en classe ainsi que les rapports entre élèves, d'une part, et entre élèves et enseignants d'autre part. Il est à présent nécessaire de se pencher sur certaines des idées théoriques relatives à l'intégration. Il ne s'agit toutefois pas d'une nécessité imposée aux enseignants par leurs formateurs, mais d'un corollaire de l'accent qui a été mis sur les aspects pratiques de la vie en classe.

On a fait appel au Brésil à une approche analogue, qui s'est révélée utile pour résoudre le manque de formateurs spécialisés dans le domaine de l'intégration :

✓ Le projet scolaire « Nouveau visage » à São Paulo a été créé pour répondre à la nécessité de faire baisser radicalement les taux élevés d'abandon et d'échec scolaire au Brésil. Il comprend un programme de formation visant à promouvoir le perfectionnement professionnel des enseignants de premier cycle et à appliquer un nouveau modèle scolaire où tous les élèves réussissent. La formation est axée sur l'école et mêle théorie et pratique dans une stratégie définie comme « action-réflexion-action ».

Le processus de formation comporte les quatre phases suivantes :

- recenser les besoins et les problèmes rencontrés par tous les enseignants dans l'établissement scolaire ;
- définir les questions à traiter au cours de la formation ;
- activités de formation pour tous les enseignants de l'école construites autour de réflexions et de débats collectifs sur les réalités et la situation de l'école ;
- activités d'accompagnement et d'évaluation sur le lieu de travail associant pratique professionnelle et approche systématique du savoir ; de nouveaux thèmes et problèmes sont recensés à partir de la propre expérience des enseignants et analysés au cours des débats collectifs.

Les avantages de ce type d'approches sont les suivants :

- Elles ne dépendent pas de la présence de formateurs « experts » (bien qu'il puisse être nécessaire de bénéficier d'une expérience de travail en contexte scolaire, par exemple de celle d'équipes de district ou d'écoles partenaires ou encore de ressources tels que les matériels de l'UNESCO).
- Elles sont centrées sur les réalités et les aspects pratiques de la classe intégratrice au lieu d'attendre des enseignants qu'ils transposent un savoir théorique dans des termes qu'ils ne pourront mettre en pratique.

- Elles se concentrent sur les problèmes pédagogiques que pose la diversité des élèves plus que sur les caractéristiques médicales ou psychologiques de « types » particuliers d'élèves. On met ainsi l'accent sur les besoins communs des élèves en tant qu'apprenants et l'utilité des aptitudes pédagogiques qu'ont les enseignants du système d'enseignement général plutôt que d'encourager ceux-ci à s'en remettre à l'expertise de « spécialistes ».
- Elles mettent l'accent sur la collaboration entre enseignants et la mise sur pied d'équipes au sein de l'école et bâtissent ainsi un processus de construction dans les établissements scolaires qui peuvent devenir autonomes.

3 Modèles de transmission en chaîne

Les exemples mentionnés plus haut sont particulièrement utiles dans les cas où de petits groupes d'établissements scolaires commencent à étudier de près comment ils pourraient être plus intégrateurs. Cependant, quand les pays tentent d'élargir le changement, ce type d'approche ne peut toucher l'ensemble des enseignants concernés. Une solution à ce problème est d'opter pour des modèles de transmission « en chaîne », dans lesquels on forme un nombre relativement modeste de professionnels, à charge pour eux ensuite de disséminer (ou transmettre « en chaîne ») leurs compétences et leurs connaissances à des groupes plus grands, qui à leur tour les transmettront à d'autres :

✓ En 1994, des représentants du système éducatif du Paraguay ont participé à un atelier sous-régional organisé dans le cadre du MERCOSUR, où on a formé deux animateurs par pays, qui étaient chargés de l'éducation en matière de besoins spéciaux et de la formation d'enseignants dans leurs respectifs ministères de l'éducation. L'année suivante, on a organisé un atelier au Paraguay pour former 30 animateurs au plan national, dont la majorité étaient des enseignants et des superviseurs de l'éducation spéciale et générale. Ces animateurs ont à leur tour propagé le projet auprès d'enseignants, de superviseurs et de formateurs d'enseignants de l'éducation spéciale et générale. En 1997, le projet a été rattaché à une réforme globale du système éducatif général dans le cadre de laquelle ont été formés à ce jour quelques 3 000 enseignants.

Les avantages des modèles en chaîne sont la rapidité avec laquelle on peut toucher un grand nombre d'enseignants et le caractère relativement modique de l'investissement en formation « experte » au cours de la phase initiale. Il faut toutefois en user avec une certaine prudence. Le « message » de la formation peut être altéré ou dilué au fil de l'effet en chaîne. Quant aux destinataires du message en fin de course, ils peuvent éprouver moins d'enthousiasme que les personnes qui ont reçu la formation au départ. Les modèles en chaîne sont donc souvent le plus efficace quand ils s'accompagnent à l'usage d'une transformation du système dans son ensemble (comme dans cet exemple), ou d'un développement en milieu scolaire qui prenne en compte la nécessité de réinterpréter le « message » pour qu'il cadre avec le contexte de chaque institution.

4 L'apprentissage à distance

Dans nombre de pays, on se heurte à de graves problèmes logistiques quand il s'agit d'ouvrir aux enseignants l'accès à la formation, du fait des considérables distances qui séparent les écoles situées dans des zones reculées des grands centres de population. L'un des dangers de ce type de situation est que les enseignants des zones urbaines se voient dispenser des formations de manière répétée, tandis que leurs homologues ruraux n'en bénéficient que peu, voire pas du tout. On s'est parfois attaché à pallier ce problème en créant des systèmes de téléenseignement:

✓ Au Brésil, le programme de formation «Saut vers le futur» exploite abondamment les techniques de télécommunication. La première étape se déroule dans des centres de réception («telesalas») où est diffusé sur un écran un programme télévisé en circuit fermé, après quoi les enseignants travaillent sur des documents papier avec le concours d'un moniteur. Dans une autre formule de ce programme, les enseignants assistent à une téléconférence via circuit télévisé fermé, avant de prendre part à un débat en groupe à l'aide de guides spécialement rédigés à cet effet. Les deux modèles sont interactifs et permettent la communication par télécopie, courrier électronique, téléphone, etc.

Au Mexique, on a créé des «salles de moyens technologiques» dans des écoles et des centres de formation continue pour enseignants afin de pouvoir conduire des activités de formation à base de programmes audiovisuels et informatiques. On considère que ces instruments font partie d'une stratégie essentielle pour toucher les enseignants situés dans des zones reculées.

En Angleterre, on a associé aux télécommunications le développement axé sur l'école dans l'initiative «SENCO-forum». Il s'agit d'une liste de discussion électronique destinées aux coordinateurs en matière de besoins spéciaux («Special Needs Co-ordinators» ou «SENCO») dans les établissements ordinaires. Ceux-ci peuvent grâce à cette liste partager informations et expérience, poser des questions et prendre contact avec des chercheurs et des formateurs d'enseignants. La liste est associée à un site Web qui enferme des renseignements sur les thèmes relatifs aux besoins spéciaux et qui renvoie à de nombreux autres sites traitant de questions analogues.

En Suède, les grandes distances rendent souvent difficile la formation continue. La plupart des enseignants inscrits dans des programmes de formation en éducation intégratrice dans les universités choisissent donc de suivre ces programmes par téléenseignement. Ils assistent à des conférences et des séminaires à l'université de 4 à 6 fois par an. Le reste du temps, ils travaillent ensemble dans des réseaux locaux et régionaux et communiquent avec leurs tuteurs par courrier électronique et par Internet.

Comme avec le modèle en chaîne, il faut prendre soin que la formation à distance ne dispense pas un message vidé de sa substance. Comme le montrent ces exemples, il peut être nécessaire de combiner les modèles à distance avec un soutien in situ, un travail d'équipe et/ou des épisodes d'interaction.

5 Le réexamen des structures de formation des enseignants

Si les initiatives de formation à petite échelle ou isolées sont importantes dans les premières phases de l'évolution vers l'intégration, il n'en faut pas moins, à terme, mettre en place une structure plus durable pour la formation des enseignants. Celle-ci doit pouvoir fournir un contingent régulier d'enseignants aptes à travailler selon des préceptes intégrateurs. L'un des grands obstacles à la mise en place d'une telle structure dans beaucoup de pays est, que la formation destinée aux éducateurs de l'éducation spéciale est organisée différemment de celle qui est dispensée aux éducateurs de l'enseignement général. La conséquence en est que les enseignants et les formateurs d'enseignants de l'éducation en matière de besoins spéciaux estiment travailler au sein de systèmes très différents de ceux de leurs homologues du système éducatif général et qu'ils ont du mal à partager leur expertise avec eux. Par ailleurs, les enseignants et formateurs d'enseignants du système général voient leurs qualifications dépréciées. Ils ont souvent le sentiment de ne pas avoir d'autre choix que d'aiguiller les élèves ayant des difficultés vers le système d'éducation spéciale.

Afin d'éviter cet écueil, certains pays jugent utile de définir une *hiérarchie* des formules de formation qui repose fondamentalement sur la formation d'enseignants pour l'éducation générale. Il apparaît qu'il y a trois niveaux à bâtir dans ce système :

- *Tous* les enseignants doivent se familiariser avec les pratiques intégratrices en classe développées à la fois à partir d'une formation préparatoire et de processus continus de perfectionnement professionnel.
- *Beaucoup* d'enseignants (il en faudrait dans des conditions idéales au moins un par école) auront besoin d'acquérir un certain niveau d'expertise dans les difficultés et les handicaps les plus courants qu'on trouve chez les apprenants. Il faudra former ces enseignants non seulement pour améliorer leur propre pratique mais également pour qu'ils jouent un rôle de conseillers et de consultants vis-à-vis de leurs collègues.
- *Quelques* enseignants ont besoin d'acquérir un niveau élevé de spécialisation. Il semble toutefois utile pour ces enseignants de ne pas suivre d'emblée une filière de formation distincte, mais au contraire d'acquérir les compétences et l'expérience des enseignants du régime général et de ne se spécialiser qu'ensuite. En outre, étant donné les nombreuses difficultés qu'ils auront à affronter, il apparaît également important de ne pas définir leur expertise de manière trop étroite et de la construire à partir d'un grand fonds d'expertise aux niveaux de formation les plus bas.

✓ Le Secrétariat aux besoins éducatifs spéciaux du Ministère brésilien de l'éducation a proposé en 1998, de restructurer l'ensemble des cours de formation des enseignants à tous les niveaux d'enseignement pour les harmoniser avec les politiques d'éducation intégratrice. Il est ainsi proposé que les cours préprimaires, primaires et secondaires traitent le « savoir » et « ce qu'il faut faire de ce savoir » au regard de la diversité et des besoins éducatifs spéciaux. Les programmes de formation des enseignants du régime général, ainsi que les cours et les diplômes de pédagogie seront composés d'une matière sur l'éducation en matière de besoins spéciaux et les approches pédagogiques visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux des enfants. Par exemple, des cours de sociologie de l'éducation traiteront de questions telles que la construction sociale du stigmate ; la préconception, les stéréotypes et la ségrégation des différences ; l'exclusion et l'intégration des individus dans les groupes sociaux, ou encore les déterminants culturels,

économiques, politiques et idéologiques dans la représentation sociale des différences.

Ils proposent aussi que la formation des spécialistes et des enseignants de soutien n'ait lieu qu'après que l'enseignant ait terminé sa formation générale et qu'elle prenne la forme d'un perfectionnement professionnel continu sanctionné par une maîtrise ou un doctorat.

Dans ce cas, l'intervention directe du gouvernement dans le système de formation a été jugée nécessaire. Le problème n'est pas seulement la séparation des formations spéciale et générale mais également la grande autonomie dont jouissent les instituts de formation. Quand ceux-ci sont réticents à suivre le rythme des changements du système scolaire, l'intervention immédiate peut devenir inévitable.

5.1 La formation préparatoire

Dans le premier niveau de la hiérarchie, il s'agit de veiller à ce que tous les enseignants se familiarisent avec les approches intégratrices. Pour ce faire, il faut que ces approches fassent partie de la formation préparatoire de l'enseignant. Il faut en particulier que les cours dispensés dans le système éducatif général intègrent un chapitre sur la manière de répondre à la diversité. Cependant, on ne pourra sans doute pas se contenter d'ajouter à ces cours des modules de connaissances spécialisées (sur la malvoyance par exemple, ou sur certains types de handicaps) ou un enseignement multilingue et multiculturel. Les enseignants stagiaires doivent plutôt avoir la possibilité dès le début de réfléchir aux conséquences *pratiques* que peut avoir la diversité chez les élèves pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes ordinaires. Il faudra peut-être envisager de transformer la manière dont est dispensée la formation de sorte qu'elle soit centrée clairement sur les réalités de la classe :

✓ L'ouvrage de l'UNESCO *Manuel pour la formation des enseignants : Les Besoins éducatifs spéciaux en classe* a été élaboré pour aider les États membres à adopter des stratégies plus intégratrices s'agissant de répondre aux besoins éducatifs spéciaux des enfants dans les écoles ordinaires (comme nous le voyons dans l'exemple de la Catalogne mentionné plus haut) et pour accompagner la formation générale des enseignants.

Les principaux éléments du *Manuel* sont les suivants :

- des matériels d'étude, qui comprennent tout un éventail de textes à lire, des feuilles de stimulus et des activités en classe ; un guide du moniteur de classe riches en détails sur la manière d'organiser et de dispenser des cours à partir des matériels d'étude ;
- deux films vidéo de démonstration, avec une documentation sur les approches recommandées pendant les cours de formation et des exemples de pratiques intégratrices dans les écoles.

Le *Manuel* introduit une nouvelle réflexion sur l'éducation en matière de besoins spéciaux et aborde la question des handicaps et des difficultés d'apprentissage, du point de vue de l'interaction entre l'apprenant et le milieu en rejetant le « modèle médical » qui situe les difficultés chez l'apprenant. Il encourage les approches participatives de l'apprentissage et de l'enseignement, engage les élèves et les enseignants à travailler en collaboration et invite les écoles à ouvrir leurs portes à la participation de la société au plan

local. Les matériels sont utilisés de manière flexible et peuvent être modifiés en fonction des conditions locales, qu'il s'agisse de formation préparatoire ou de formation continue, notamment en milieu scolaire.

Avec ou sans le *Manuel* de l'UNESCO, les enseignants stagiaires peuvent apprendre beaucoup sur l'intégration en consacrant du temps à travailler aux côtés d'enseignants expérimentés dans des contextes intégrateurs. Leurs tuteurs peuvent alors les aider à réfléchir sur ce qu'ils y voient. C'est, bien entendu, utile si ces tuteurs ont eux-mêmes consacré du temps à travailler dans des contextes intégrateurs ou si des enseignants expérimentés viennent ponctuellement dans les centres de formation des enseignants, universitaires ou autres, pour travailler avec les enseignants stagiaires.

Une autre question en matière de formation préparatoire est qu'il peut être nécessaire d'encourager les membres des groupes marginalisés eux-mêmes, à embrasser la carrière d'enseignant et à y évoluer jusqu'aux niveaux les plus élevés. De cette manière, ils peuvent jouer un rôle de modèles pour les élèves marginalisés, sans compter qu'ils peuvent enrichir par leur savoir personnel et social particulier le système éducatif dans son ensemble. Il peut être nécessaire d'opérer une certaine forme de discrimination positive dans le recrutement et la formation des enseignants pour que cela se produise. Cet aspect est important par exemple pour les groupes ethniques minoritaires, pour les groupes économiquement défavorisés, pour les personnes handicapées et (selon les conceptions culturelles relatives aux sexes) pour les hommes ou les femmes. Il est important d'examiner les obstacles structurels qui s'opposent à la participation de ces groupes, pour éventuellement mettre en évidence la nécessité d'encourager l'adoption de modèles de comportements appropriés, de réduire les conditions d'admission qui ne sont pas essentielles, d'instaurer des quotas ou des systèmes préférentiels, etc.

5.2 De nouveaux rôles pour les éducateurs de l'enseignement spécial

Les deuxième et troisième niveaux de la hiérarchie concernent les enseignants qui approfondissent leur formation pour devenir des spécialistes d'un domaine ayant trait aux besoins éducatifs spéciaux, à l'éducation multiculturelle ou multilingue, etc. Étant donné que ces spécialistes seront affectés dans des établissements scolaires ordinaires ou amenés à travailler en étroite collaboration avec les équipes enseignantes de ces établissements, il est important qu'ils acquièrent des compétences pour travailler en collaboration avec des éducateurs du régime général et qu'ils mettent leur expertise à la disposition d'un plus grand nombre. Ces enseignants devront acquérir non seulement des connaissances élémentaires sur tout un éventail d'obstacles à l'apprentissage, mais également être aptes à fournir conseils et orientation et à effectuer des tâches administratives et de gestion. Il leur faudra également avoir un certain bagage en matière de travail avec les spécialistes, les parents d'élèves et les organisations hors du cadre scolaire.

✓ En Angleterre, presque toutes les écoles ordinaires ont leur « coordinateur en besoins éducatifs spéciaux » (SENCO), dont la tâche est de veiller à ce que l'école soit à même de répondre aux besoins éducatifs des élèves qui rencontrent des difficultés d'ordres divers. D'une manière générale, les SENCO suivent la formation des enseignants du système général et continuent à travailler en tant que tels tout en assumant leur fonction de SENCO. Certains d'entre eux suivent un cursus d'éducation spéciale dans le cadre de

leur formation préparatoire ou en cours d'activité et presque tous assistent à des stages de formation courts organisés par les autorités locales chargées de l'éducation dans leur secteur.

Dans certaines parties du pays, la formation continue des SENCO est dispensée par une équipe composée de tuteurs de l'enseignement supérieur et d'un personnel spécialisé des administrations locales qui travaillent en partenariat. Les tuteurs de l'enseignement supérieur sont à même d'informer les SENCO de l'évolution des choses en matière d'éducation intégratrice. Le personnel spécialisé est composé de psychologues scolaires, de consultants et d'enseignants spécialisés itinérants qui travaillent avec les écoles de leur circonscription sur des questions relatives à l'amélioration de l'école. Ils peuvent transmettre une partie de leur expertise aux SENCO, développer leur capacité de travailler avec des organismes extérieurs et les aider à appliquer la formation acquise aux problèmes qu'ils rencontrent dans leurs écoles. Dans certains cours, on demande aux SENCO de mener à bien un projet d'amélioration de l'école visant à ce que celle-ci sache mieux répondre à la diversité des élèves.

Dans le cadre d'une initiative visant à améliorer la qualité et la cohérence de la formation de ces enseignants, on a récemment créé un ensemble de «normes» arrêtées au plan national, qui définissent les compétences, les connaissances et les attributs dont ont besoins les SENCO. Ils sont essentiellement employés pour structurer la formation fournie par les établissements d'enseignement supérieur et les autorités locales, mais peuvent également être utilisés pour donner aux SENCO des instruments de base à partir desquels planifier leur propre perfectionnement professionnel, pour apporter des éléments lors de l'évaluation du travail des SENCO par leurs supérieurs et comme base de procédures d'affectation et de descriptions de poste.

Dans cet exemple, les SENCO ont déjà reçu une formation et acquis une expérience dans le système d'éducation général. Dans d'autres cas, il est nécessaire de réorienter les éducateurs des établissements spéciaux de sorte qu'ils soient à même de travailler de manière efficace dans les écoles ordinaires. Une importante stratégie pour y parvenir est la création de formules de formation conjointe avec leurs collègues de l'enseignement général. Il en va de même pour les professions apparentées, comme par exemple les travailleurs sociaux, les travailleurs sanitaires et les psychologues. La formation conjointe permet aux spécialistes d'apprendre sur les réalités des écoles et des salles de classe ordinaires. Elle offre également la possibilité aux enseignants des systèmes général et spécial de travailler en collaboration et de partager leur expertise et leurs ressources:

✓ Au Ghana, les initiatives relatives à l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires se sont déroulées sur une période de trois ans avec le soutien de l'UNESCO. Une équipe centrale nationale était responsable d'un programme de formation et de développement au niveau régional auquel participent des enseignants spécialisés itinérants, des enseignants d'écoles ordinaires, des directeurs d'établissement, des formateurs d'enseignants, des administrateurs de district, des coordinateurs régionaux et des responsables des projets de réadaptation au plan local.

Dans les ateliers régionaux étaient offertes des possibilités de réflexion constante et de révision du nouveau savoir dans le contexte des réalités du lieu de travail. Les approches de l'apprentissage en coopération ont été encouragées et les moyens d'exploiter les ressources existantes pour résoudre

les problèmes ont été étudiées en détail. La planification et la recherche de soutien et de collaboration sur le lieu de travail faisait partie intégrante du programme, de sorte de garantir le transfert et l'institutionnalisation du changement. Les participants ont planifié et mené à bien une activité de recherche pour transférer et ajuster les nouvelles compétences au contexte de travail. Une des caractéristiques importantes est la vaste coopération qui a lieu entre professionnels appartenant à différents services travaillant en partenariat avec des organismes extérieurs.

6 La formation des formateurs

La mise au point d'approches plus intégratrices suppose que les formateurs d'enseignants aient eux-mêmes besoin d'acquérir de nouvelles compétences. C'est particulièrement vrai si les formateurs des systèmes d'éducation générale et spéciale travaillent traditionnellement séparément et que ni l'un ni l'autre de ces groupes n'a d'expérience directe des approches intégratrices. Une des manières de résoudre ce problème est d'encourager des spécialistes de l'enseignement supérieur à s'impliquer dans les initiatives menées en milieu scolaire en faveur de l'éducation intégratrice. Dans certains pays, les universitaires et les chercheurs travaillent régulièrement dans les écoles et avec les enseignants. Ce faisant, ils deviennent des intermédiaires pour les enseignants et acquièrent eux-mêmes une expérience pratique en matière d'application de l'éducation intégratrice.

✓ Aux États-Unis, beaucoup de chercheurs universitaires et de formateurs d'enseignants travaillent régulièrement avec des établissements scolaires ordinaires et sont souvent financés par des subventions fédérales pour mener ce travail. Un trait commun est que les universitaires conçoivent une série de stratégies intégratrices à partir des recherches précédentes, et qu'ils insèrent ces stratégies dans un programme qui est mis à l'essai dans les écoles. Du fait qu'ils travaillent en étroite collaboration avec les écoles en question, les universitaires sont à même d'apprendre comment fonctionnent leurs programmes dans la pratique et, de ce fait, apportent souvent des modifications substantielles aux programmes. Quand cette phase de conception est terminée, le programme modifié est mis à la disposition d'un plus grand nombre d'écoles, éventuellement selon des modalités commerciales. La recherche se poursuit afin de pouvoir développer encore le programme et en évaluer son efficacité dans différents contextes. Ainsi, le savoir issu de la recherche universitaire sur l'éducation intégratrice se développe de pair avec la pratique. Quant aux universitaires, ils ne sont jamais loin des écoles ni des enseignants.

On trouve des approches analogues en Inde, bien que les rapports entre universitaires et écoles y soient articulés par le biais d'initiatives coordonnées aux plans national et local et non isolément par des universités et des chercheurs :

✓ Il est essentiel, pour que la formation des enseignants cadre avec les besoins des écoles intégratrices, de mettre en place un réseau d'établissements et d'organismes à différents niveaux. Le projet d'action et recherche multisite (Multi-Site Action Research Project, MARP) en Inde fait participer des établissements d'éducation et de formation de district (District Institutes

of Education and Training, DIET), des instituts d'enseignement supérieur, des départements d'universités, des écoles, des ONG et des instances éducatives locales à la réforme de la formation des enseignants.

Dans le même ordre d'idées, les groupes de ressources de formation aux niveaux du pays, du district d'État et du quartier constituent des réseaux avec des « personnes-ressources » dans des instituts de formation générale comme les conseils nationaux et régionaux de recherche et de formation en éducation. Étant donné que les « groupes-ressources » apportent un soutien aux enseignants dans les contextes intégrateurs, il existe un lien direct entre les chercheurs, les formateurs d'enseignants et les réalités de la vie en classe.

Les DIET sont les instituts de formation les plus importants travaillant au niveau de base. Ils sont en contact avec tous les enseignants et organisent régulièrement des cours. L'ensemble des 765 districts que compte l'Inde ont des instituts de ce type. Le National Resource Centre for Inclusion (Centre national de ressources en faveur de l'intégration) a entamé un travail de sensibilisation des formateurs des DIET sur les problèmes d'intégration dans l'État du Maharashtra et il a commencé à travailler en étroite collaboration avec les DIET. On a rédigé, pour cet État, une information sur l'intégration en marathi, la langue vernaculaire.

Là encore, il est possible de voir un double avantage à ce type d'approche. Non seulement les chercheurs et les formateurs en viennent à comprendre plus en profondeur les préoccupations des praticiens, mais ceux-ci obtiennent eux aussi un accès direct au savoir spécialisé que les chercheurs et les formateurs peuvent apporter.

7 Rendre la formation systématique

Dans nombre de pays, on accomplit un considérable travail en matière de formation des enseignants et des autres professionnels dans les premières phases du passage à l'éducation intégratrice. Il est dès lors à l'évidence nécessaire de perfectionner les compétences des enseignants. Cependant, si on songe à pérenniser les approches intégratrices, il est important de pérenniser également le travail de formation. On peut y parvenir de diverses manières :

- On peut demander aux enseignants et aux écoles d'avoir un plan de travail qui précise leurs besoins en formation. On peut opérer le suivi de ce type de plans de manière à garantir qu'ils ont une orientation suffisamment intégratrice.
- Les pouvoirs publics aux plans national et local peuvent structurer le traitement et les conditions de travail des enseignants de telle sorte que ceux-ci soient incités à étoffer leur formation une fois qu'ils ont acquis une expérience en milieu scolaire. Ils peuvent également veiller à ce que les bons enseignants qui ont une solide expérience en éducation intégratrice restent à leur poste auprès de leurs élèves plutôt que de passer à un emploi « de rang plus élevé » dans la gestion, l'administration locale ou l'enseignement supérieur.
- Les gouvernements peuvent employer leurs systèmes d'inspection scolaire à la fois pour veiller à ce que les écoles se dotent de plans de formation appropriés et pour faire office de gestionnaires de réseau, cerner les besoins en matière de formation et mettre écoles et enseignants en rapport avec les prestataires de formation.

Tout ceci implique que les ministres de l'éducation et les autorités locales elles-mêmes mettent au point des plans de formation à long terme, qu'il faudra soutenir en créant un réseau de prestataires aux plans local et national qui puissent être persuadés de soutenir le plan et/ou être mis en conformité avec le plan par la maîtrise de leur financement :

✓ En Angleterre, la planification du perfectionnement professionnel du personnel enseignant relève actuellement de la responsabilité de l'Agence de formation des enseignants (Teacher Training Agency, TTA). Cet organisme cerne les priorités nationales, définit des normes détaillées en matière de formation, finance les prestataires de formation et contrôle la qualité du service fourni.

La majeure partie de la formation est assurée par des prestataires traditionnels de l'enseignement supérieur. Cependant, la TTA financera également des prestataires indépendants répondant à ses critères et susceptibles de contribuer à ses plans. En outre, le ministère national de l'éducation, en collaboration étroite avec la TTA, finance des formations à plus court terme par le biais des autorités locales. Lui aussi a un plan de formation, qui comprend un ensemble de priorités nationales en matière de formation auxquelles doivent se conformer les prestataires au plan local.

À mesure que le pays évolue vers une éducation plus intégratrice, la TTA peut spécifier les connaissances et les compétences qui doivent être enseignées à l'ensemble des enseignants au titre de leur formation préparatoire et le savoir et les compétences spécialisés, nécessaires à une minorité d'enseignants dans le cadre de leur formation professionnelle continue. Parallèlement, le ministère est en mesure de financer des programmes annuels de formation au plan local pour accompagner les initiatives intégratrices.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Les principes suivants sont le fruit de la réflexion et des expériences menées en Amérique latine. Ils résument nombre des leçons tirées des exemples cités tout au long de ce thème et peuvent éventuellement servir de point de départ utile pour des systèmes de formation cohérents dans beaucoup de pays :

Il est essentiel de :

- Concevoir des plans de formation à long terme qui prennent en compte toutes les parties prenantes concernées et les différents modèles nécessaires pour répondre aux différents besoins. Il faudra que ces plans prévoient la conception d'une évaluation et permettent un suivi et des améliorations permanents.
- Mettre en œuvre des activités de formation qui s'adressent tant aux enseignants du régime général, qu'à ceux de l'éducation spéciale afin qu'ils adoptent la même démarche et qu'ils puissent travailler en partenariat. Ceci n'exclut pas certaines formations s'adressant à différents groupes ayant divers rôles.
- Intégrer la relation entre théorie et pratique et des possibilités de réflexion dans toutes les activités de formation. Les séminaires et ateliers devraient comprendre

une phase de travail en groupe assisté, une phase d'application en classe et une phase d'appréciation pour recueillir les réactions.

- Partir des nécessités éprouvées par les enseignants en créant des possibilités pour les enseignants de participer à la conception du contenu, des stratégies et des activités.
- Mettre l'accent sur la formation dirigée vers l'école dans son ensemble tout en conservant une panoplie de stratégies et de modèles pour atteindre divers objectifs et traiter différents besoins.
- Promouvoir l'autoformation, créer des possibilités de communication en réseau entre enseignants et entre écoles.
- Fournir des matériels de soutien adaptés et encourager les enseignants à mettre eux-mêmes au point de nouveaux matériels pédagogiques.

S'agissant de passer en revue leurs systèmes de formation professionnelle à la lumière de ces principes, il pourrait être nécessaire pour les administrateurs et les décideurs de prendre en considération les questions suivantes:

- **Quelles possibilités se présentent aux enseignants des écoles ordinaires pour engager des activités de perfectionnement professionnelles de quelque type que ce soit? Combien de ces possibilités concernent directement l'éducation intégratrice? Comment élargir ces possibilités?**
- **Comment les questions relatives à l'éducation intégratrice peuvent-elles s'inscrire dans des activités de formation qui soient plus amplement axées sur l'amélioration de la qualité globale de l'enseignement?**
- **Quelles possibilités se présentent aux enseignants des écoles ordinaires pour se soutenir mutuellement et travailler ensemble à des activités de résolution des problèmes dans les établissements où ils enseignent?**
- **Quels réseaux et regroupements peut-on mettre en place entre écoles ou entre des écoles et des entités d'une autre nature?**
- **Quelles possibilités ont les formateurs de l'éducation spéciale et les autres spécialistes dans ce domaine de travailler directement avec les enseignants du régime général sur des problèmes ayant trait aux pratiques intégratrices? Comment peut-on développer ces possibilités?**
- **Quel serait le juste équilibre entre formation préparatoire et formation continue? Existe-t-il un modèle cohérent de formation professionnelle qui englobe ces deux phases et qui offre aux enseignants une formule de formation, perfectionnement et accompagnement permanents?**

- **Qu'est-ce qui distingue, dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, les filières suivies par les enseignants selon qu'ils se destinent à l'enseignement général ou à l'éducation spéciale ? Jusqu'à quel point peut-on fusionner ces filières ? Comment peut-on introduire les questions relatives à l'intégration tout au long de la formation de l'ensemble des éducateurs du régime général ?**
- **Quelles possibilités peut-on proposer aux universitaires et aux formateurs d'enseignants de travailler directement avec les enseignants dans des cadres intégrateurs au titre de leur propre perfectionnement professionnel ?**

3

THÈME 3 : L'évaluation, partie intégrante d'une éducation de qualité

QUESTIONS CLÉS

- L'objectif de l'évaluation est de créer les conditions pour que les enseignants et les écoles puissent apporter des réponses à des élèves très divers. L'évaluation doit aider les enseignants à planifier en tenant compte de la diversité des élèves en classe et aider les écoles à se développer dans une direction plus intégratrice.
- L'évaluation peut pour l'essentiel être réalisée par les enseignants eux-mêmes, et la gamme de techniques à leur disposition doit être élargie au moyen de la formation.
- Dans le cas où une évaluation spécialisée est entreprise, elle doit éclairer les décisions à prendre en matière éducative. Cela aura plus de chances de se produire si les enseignants ont accès à des spécialistes présents dans l'école et travaillant en équipes périscolaires.
- Les parents d'élèves, les familles et les élèves eux-mêmes peuvent apporter une importante contribution au processus d'évaluation.
- Il est essentiel d'évaluer très tôt les difficultés qui apparaissent de manière à pouvoir intervenir à temps. L'évaluation précoce ne concerne pas seulement les premières années de la vie de l'enfant. Elle a pour objet de cerner les problèmes qui pourraient se présenter *à n'importe quel stade.*

AXE DE RÉFLEXION

Dans un système éducatif efficace, on évalue régulièrement les progrès de l'*ensemble des élèves* tout au long du programme scolaire. L'objectif est de permettre aux enseignants d'apporter des réponses à des élèves très divers. Pour ce, les enseignants et les autres professionnels doivent disposer de bonnes informations sur les particularités et les résultats scolaires de leurs élèves. Il est en particulier nécessaire pour les enseignants de savoir en quoi leurs élèves diffèrent entre eux.

Il ne suffit cependant pas de savoir discerner le niveau atteint par chaque élève, ni d'être à même de recenser les difficultés ou les handicaps particuliers que certains d'entre eux peuvent avoir. Les enseignants ont également besoin, dans les systèmes intégrateurs, de savoir ce qu'ils doivent faire pour permettre à chacun d'entre eux d'apprendre le mieux possible. L'évaluation ne devrait donc pas seulement être axée sur les particularités et les niveaux d'aptitude scolaire des élèves. Elle doit également porter sur le programme scolaire et sur la manière dont chaque élève peut étudier dans le cadre de ce programme.

Ceci signifie que les formes les plus utiles d'évaluation ont lieu dans les écoles et les classes ordinaires. Les enseignants devront par conséquent, avoir les compétences nécessaires pour mener à bien la plupart des évaluations eux-mêmes. Cependant, il leur faudra aussi trouver des formules de travail avec des enseignants de l'éducation spéciale, des psychologues, des travailleurs sociaux et des travailleurs des professions sanitaires de sorte qu'ils puissent exploiter leurs bilans spécialisés à des fins éducatives. Les partenaires les plus importants seront leurs collègues, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

Le présent *thème* traite des manières d'aborder ces tâches dans différents pays.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 Objectifs de l'évaluation

1.1 L'usage de l'évaluation pour la planification et la prestation éducative

L'objectif fondamental de l'évaluation est d'apporter des éléments utiles à la planification pédagogique et à la prestation éducative :

- Au niveau du corps enseignant, le fait de connaître le niveau d'aptitude scolaire d'un ou d'une élève et de savoir comment celui-ci ou celle-ci apprend le mieux permet à l'enseignant de planifier la suite de son cours et la manière de l'aborder.
- Au niveau de l'école, l'évaluation de l'apprentissage des élèves renseigne sur l'efficacité du service dispensé par l'école en tant que facteur d'apprentissage. Cela permet aux chefs d'établissements de planifier, par exemple, la gestion de leurs ressources afin d'apporter un soutien scolaire aux élèves, ainsi que la

mise en place de pratiques didactiques, et de réfléchir à la formation à apporter ultérieurement au personnel scolaire.

- Au niveau du district, l'évaluation permet de prendre des décisions en matière de gestion à la lumière des besoins concrets des élèves et de l'efficacité didactique des formules éducatives actuelles.

1.2 L'utilisation de l'évaluation comme instrument de planification par l'enseignant

Les enseignants planifient souvent leur travail en fonction de la méthode qu'ils retiennent, pour enseigner une partie du programme scolaire à leurs classes prises dans leur ensemble. Ils prennent ensuite des décisions à mesure qu'ils s'attachent à modifier leur pédagogie pour prendre en compte la diversité de leurs élèves. On peut rendre plus efficace cette forme de planification si on la fonde non seulement, sur une liste des cours dispensés par l'enseignant mais aussi, sur une évaluation minutieuse de ce que chacun des élèves a réellement appris et de ce qui aide chaque élève à apprendre de manière optimale. Dans certains pays, les enseignants sont censés utiliser leurs évaluations comme un instrument qui les aide à définir des plans formels, où figurent les activités éducatives qu'ils proposent pour la classe dans son ensemble et les méthodes qu'ils emploieront pour répondre aux besoins éducatifs des différents groupes et personnes au cours de ces activités. Cette démarche a l'avantage de garantir que tous les enseignants planifient en prenant en compte la diversité chez leurs élèves, en veillant à ce que ces plans soient explicites de sorte que les chefs d'établissements, les parents d'élèves et d'autres intervenants puissent les vérifier, tout en ouvrant une possibilité de planification conjointe par les enseignants en charge d'une classe, les enseignants de soutien et les autres spécialistes.

On est allé plus loin dans certains systèmes scolaires (en Angleterre, en Australie, en Écosse et aux États-Unis, par exemple), où existe une législation ou un cadre d'orientation qui exige que soient mis en place des « plans éducatifs individuels » (Individual Education Plans, IEP) à l'intention des élèves qui rencontrent le plus de difficultés. Ces plans s'appuient d'une manière générale sur un bilan détaillé des particularités de chaque élève en matière d'apprentissage et des progrès qu'il accomplit. Employés judicieusement, ils offrent certains avantages :

- ils garantissent que les enseignants prennent en compte les besoins de chaque élève dans la planification de leur cours ;
- ils garantissent que les classes disposent de matériels et de ressources pédagogiques suffisants ;
- ils sont un moyen pour les enseignants, le personnel spécialisé externe, les parents d'élèves et l'élève lui-même de planifier ensemble.

Cependant, ils comportent aussi quelques dangers :

- ils sont axés sur l'élève individuellement et ne tiennent pas suffisamment compte des obstacles à l'apprentissage présents dans son contexte scolaire (par exemple le caractère inadapté de la pédagogie ou des matériels didactiques) ;
- leur planification porte souvent sur des programmes individuels qui sont dissociés du programme général et sont susceptibles de devenir très restreints ;
- ils prescrivent souvent des programmes d'application individuelle qui sous-estiment l'importance de l'apprentissage et du soutien entre élèves.

La leçon à tirer des IEP serait qu'il faut définir les besoins individuels en matière de planification et d'évaluation dans le contexte du programme scolaire général et des conditions de travail dans chaque salle de classe d'établissement ordinaire. L'exemple suivant présente une des manière d'y parvenir:

> ✓ On a mis au point une approche qualitative en matière d'évaluation dans une école primaire au Portugal. Les élèves sont encouragés à s'impliquer et à participer aux processus de prise de décisions et à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage. On aide chaque élève à mettre au point son plan d'apprentissage hebdomadaire individuel et à l'évaluer à la fin de la semaine de travail. Ce processus est enrichi par la négociation et l'évaluation des règles, des projets et activités collectives décidés lors des assemblées hebdomadaires d'élèves.
>
> Bien que certains moments de la journée scolaire soient consacrés au travail individuel, les approches d'apprentissage en collaboration sont mises en place pour permettre une aide et un soutien entre enfants.
>
> Pour garantir le succès de cette expérience, les enseignants travaillent ensemble quotidiennement pour aider les élèves à évoluer en fonction de leurs besoins. Ceci contribue à créer des stratégies et des plans qui facilitent l'auto-suivi de l'apprentissage et des progrès accomplis par chaque élève et la gestion de tous les aspects de la vie scolaire. Par ailleurs, chaque enseignant a l'occasion de travailler avec chaque élève, de telle sorte que le processus dans son ensemble est suivi de très près.

Dans cet exemple:

- l'évaluation et la planification individuelles sont un aspect de l'enseignement destiné à l'ensemble des élèves et pas seulement à ceux qui sont considérés comme ayant le plus de difficultés;
- l'individualisation intervient dans le contexte de la salle de classe ordinaire et du programme scolaire général;
- on encourage l'apprentissage en collaboration;
- la participation des élèves à leurs propres évaluation et planification suppose qu'ils ont la possibilité d'apprendre à partir de ces processus;
- la participation des élèves permet également aux enseignants de pouvoir apprécier rapidement, au vu des réactions des élèves, les effets de leur enseignement sur ceux-ci et sur les obstacles qui pourraient entraver leur apprentissage.

1.3 L'utilisation de l'évaluation comme instrument d'amélioration des pratiques scolaires

Il n'y qu'un pas entre dire que l'évaluation devrait conduire à la planification et dire que l'évaluation peut constituer le fondement du développement scolaire. Cela peut se produire principalement de deux manières:

- L'évaluation individuelle des élèves peut renseigner de manière détaillée sur la façon dont ils apprennent et dont ils réagissent à des styles pédagogiques particuliers. Elle constitue alors la base des changements dans la planification en matière d'enseignement. On escompte qu'une évaluation répétée et minutieuse doit conduire à un processus d'amélioration continu.

- L'évaluation peut être axée moins sur l'élève que sur l'enseignant et la classe. En d'autres termes, on peut évaluer le caractère approprié et l'efficacité de l'enseignement de manière directe.

Le processus d'observation et de développement est de ceux que tous les enseignants entreprennent afin de gérer leur classe efficacement. Il leur est également possible d'acquérir des pratiques en matière d'observation au cours de leurs formations préparatoire et continue. Certaines écoles créent délibérément les conditions pour que les enseignants observent mutuellement leurs pratiques ou pour que d'autres travailleurs de l'éducation participent à cette observation. Même si cette approche dépend d'un rapport de confiance, elle ne doit pas nécessairement être complexe. Est nécessaire en premier lieu une simple liste de contrôle, dressée en commun, de ce qu'il faut observer.

✓ En Catalogne (Espagne), il existe des équipes de conseillers composées de psychologues scolaires et de travailleurs sociaux, qui se rendent dans les écoles de leur secteur pour y fournir l'accompagnement et les conseils nécessaires. Cinq écoles participent à des projets qui prévoient un travail en collaboration avec leurs équipes de conseillers. Dans certains cas, l'accent est mis sur l'évaluation des élèves. Le psychologue conseille les enseignants en classe sur la manière de planifier les observations et d'interpréter les résultats. Les enseignants en classe quant à eux sont à même de faire valoir aux psychologues comment les résultats de l'évaluation pourraient être transposés en nouvelles pratiques en classe.

Dans d'autres cas, la collaboration s'est axée sur l'évaluation des classes et non des élèves. Dans un des exemples dont on dispose, des enseignants ont enregistré en vidéo des séances de travail en coopération dans la classe dont ils sont en charge. L'ensemble de l'équipe a alors visionné et analysé les vidéos avec les psychologues autour de questions simples :

- qu'est-ce qui a aidé les élèves à travailler en coopération ?
- quelles difficultés a-t-on rencontré ?
- comment pourrait-on améliorer les pratiques ?

Chaque groupe d'enseignants et de psychologues a alors présenté ses découvertes aux autres et l'ensemble du groupe a planifié en vue d'apporter des transformations aux pédagogies utilisées en tenant compte de ce qu'il a appris.

Cette approche peut contribuer à la création d'écoles qui soient des communautés éducatives. Elle est de celles qu'on peut employer de manière relativement informelle et elle est particulièrement efficace quand les enseignants en assument eux-mêmes la responsabilité, comme l'illustre l'exemple suivant :

✓ Les enseignants d'une école au Mozambique ont décidé d'organiser des cours supplémentaires les samedis matins pour des groupes d'enfants ayant des difficultés particulières dans leur parcours éducatif. L'école a des classes surchargées et dispose de peu de ressources de soutien scolaire pour travailler avec ces élèves. En outre, les enseignants ne peuvent pas se rencontrer en semaine car les effectifs scolaires, très nombreux, se répartissent en trois groupes tournants échelonnés sur la journée scolaire. Ils ont donc décidé d'exploiter ces séances du samedi pour observer et évaluer leurs pratiques de manière collégiale au cours du travail en classe.

L'un des enseignants planifie et fait le cours pour un groupe d'élèves, tandis que les autres enseignants de l'école, assis au fond de la classe, prennent des notes détaillées sur sa pratique pédagogique. À la fin de la leçon, toute l'équipe scolaire se réunit pour en débattre. Ce type d'évaluation leur permet de partager leurs différentes idées et expériences, et partant d'améliorer leurs propres compétences pédagogiques et également de trouver des stratégies pour traiter toute une série de problèmes pédagogiques.

Ce type d'approche semble être très efficace non seulement pour améliorer l'enseignement, mais également pour développer l'école par une évaluation continue des pratiques en vigueur. Dans d'autres pays, on a essayé d'inscrire le recours à l'évaluation à des fins d'amélioration des méthodes scolaires de manière plus formelle dans le processus d'évaluation.

✓ Les réformes éducatives en Afrique du Sud mettent l'accent sur l'importance de « l'analyse des systèmes ». L'objectif ne se résume pas à cerner les faiblesses des élèves : il est également de situer les « obstacles à l'apprentissage » auxquelles ils se heurtent. On considère que ces obstacles découlent de l'interaction entre les particularités des élèves et le contexte éducatif dans lequel ils sont placés. Ceci implique non seulement de « tester » les élèves à titre individuel, mais également de conduire une évaluation rigoureuse du contexte scolaire dans son ensemble en prenant en considération les points de vue des enseignants, des élèves, des parents et d'autres parties prenantes. On considère ce type d'analyse de systèmes à la fois comme un moyen d'améliorer l'enseignement dispensé aux personnes individuellement et un moyen d'amener des transformations dans les établissements d'enseignement.

Au plan international, ce genre d'évaluation contextuelle n'est guère développé. Les mentalités restent fortement ancrées sur l'habitude d'attribuer toutes les difficultés d'un apprenant à l'apprenant lui-même. C'est une question que devront aborder beaucoup de pays à l'heure d'évoluer vers une éducation plus intégratrice. Nombre de pays ont jugé que l'ouvrage de l'UNESCO *Manuel pour la formation des enseignants : Les besoins éducatif spéciaux en classe* était une ressource utile pour aider les écoles à faire usage de l'auto-évaluation comme point de départ pour le perfectionnement du système scolaire.

2 Les techniques d'évaluation par l'enseignant

Dans l'éducation spéciale traditionnelle, l'évaluation est souvent considérée comme une affaire de « spécialistes » relevant par exemple de la compétence du personnel médical, des psychologues et des éducateurs spécialisés. Cependant, ceux-ci ne doivent pas *nécessairement* aider l'enseignant à comprendre comment l'élève apprend dans une classe ordinaire, quels obstacles à l'apprentissage rencontre l'élève en classe ou encore comment l'enseignant peut aider l'élève à apprendre mieux. Les enseignants, quant à eux, travaillent avec les élèves au quotidien et dans le contexte du programme scolaire général et de la classe ordinaire. Ils sont donc le mieux placés pour conduire les évaluations les plus utiles du point de vue éducatif.

2.1 L'évaluation qualitative de l'apprentissage

Un des principaux domaines où les enseignants peuvent prendre l'initiative en matière d'évaluation est, d'étudier en détail comment un élève apprend le mieux afin de déterminer comment lui enseigner au mieux. Il faut pour cela qu'il y ait régulièrement des occasions pour les enseignants d'observer les élèves participant, à des activités éducatives individuelles et de groupe et d'analyser ces activités. Cette forme d'évaluation peut être construite en activités de classe, utiliser les matériels habituellement disponibles et tirer parti des compétences que la plupart des enseignants ont déjà acquises en matière d'observation de leurs élèves. Elle n'exige pas de matériel ni de techniques spécialisés.

✓ En Mongolie, les enseignants travaillant dans des classes pilotes intégratrices ont jugé utile de rassembler toute une série de matériels qui offrent aux enfants l'occasion de manifester leurs compétences de différentes manières. En observant comment ces enfants se servent de ces matériels, les enseignants peuvent apprendre beaucoup sur leurs points forts et discerner les domaines où ils ont besoin de s'améliorer. Par exemple :

- on peut à l'aide de livres d'images faire le point des aptitudes d'un enfant préalables à la lecture ;
- crayons de couleurs et papier peuvent renseigner sur ses aptitudes préalables à l'écriture, sur sa perception de l'image du corps, sur l'image de soi et du milieu où il évolue ;
- argile et boue peuvent renseigner sur sa sensibilité tactile et son développement moteur fin ;
- des récipients fermés par des couvercles de différentes tailles ou des boîtes de différentes dimensions et couleurs peuvent renseigner sur sa faculté à classifier et à ordonner et sur son degré de développement linguistique ;
- des poupées peuvent renseigner sur son développement du jeu symbolique et sur son développement social.

On peut donner à ce type d'observation une structure et une orientation en ayant recours à des formulaires de contrôle ou à des rapports relatifs au niveau d'aptitude scolaire. Il peut également, se révéler fort utile si on l'entreprend régulièrement et si on garde en archive des notes d'observation ou des spécimens du travail de l'élève. Le tableau cumulatif de l'élève et de son évolution scolaire qui est alors créé permet d'apprécier plus facilement les nouveaux pas accomplis ou les types de difficultés, sur lesquelles l'élève bute de manière répétée. Il permet également à l'enseignant de transmettre à ses collègues ou à d'autres professionnels de l'éducation une fiche d'information sur l'élève qui renseigne de manière beaucoup plus détaillée qu'une pile de carnets de notes.

Les ressources nécessaires pour procéder à cette forme d'évaluation peuvent être trouvées prêtes à l'emploi dans la plupart des salles de classe. Il importe avant tout que l'enseignant sache ce qu'il est en train d'essayer de trouver et qu'il soit à même d'exploiter les résultats de l'évaluation, pour mettre au point un programme pédagogique. Quand l'école dispose des services d'un spécialiste à demeure ou que l'enseignant a la possibilité de faire appel à une équipe de soutien extérieure à l'établissement, il est possible de mettre au point des évaluations et des programmes en collaboration.

Les enseignants peuvent employer facilement toute une gamme d'autres techniques d'évaluation, outre les classiques évaluations-bilans sur les acquisitions des élèves, parmi les suivantes :

- évaluation authentique : au lieu de tester les élèves sur un enseignement appris par coeur, on les évalue à l'aune d'activités complexes en prise avec des réalités concrètes ;
- évaluation du comportement : axée sur l'évaluation de comportements observables et l'incidence de facteurs propres au milieu (par exemple la répartition des élèves dans des groupes, l'heure de la journée, les actions des enseignants) sur ces comportements ;
- évaluation de la maîtrise : on décompose une tâche complexe en plusieurs sous-tâches plus simples et on évalue les résultats de l'apprenant pour chaque sous-tâche au fur et à mesure que celle-ci est enseignée ;
- évaluation du dossier : on rassemble un choix de travaux de l'apprenant montrant son développement dans le temps et on invite l'apprenant à contribuer à son auto-évaluation.

Chacun de ces types d'évaluation fait apparaître des aspects différents des modes d'apprentissage des élèves et à différents usages s'agissant de mettre au point un service éducatif de grande qualité. Les évaluations du comportement et de la maîtrise, par exemple, servent à établir un diagnostic détaillé de certaines difficultés particulières, tandis que l'évaluation authentique et l'évaluation du dossier de l'apprenant sont utiles pour comprendre comment les élèves évoluent dans des contextes réalistes. Un bon enseignant aura besoin de toutes ces techniques, parmi lesquelles il choisira en fonction du moment et des circonstances.

2.2 Principes d'évaluation par l'enseignant d'un point de vue intégrateur

Quelles que soient les techniques d'évaluation intégratrices employées, il faut qu'elles respectent un important principe : elles doivent permettre aux élèves de mettre en évidence leurs points forts et leurs capacités potentielles et ne doivent pas créer de discrimination injuste entre groupes d'élèves. C'est pourquoi :

- il faut conduire les évaluations dans la langue que préfère l'élève ;
- les tâches d'évaluation doivent être pertinentes dans la culture de l'enfant (par exemple certaines tâches de lecture élaborées dans des pays occidentaux s'appuient sur des textes décrivant des situations et des objets qui n'existent que dans ces pays) ;
- la situation d'évaluation doit être construite de telle manière que les élèves ne se trouvent pas culturellement défavorisés (par exemple, dans beaucoup de cultures, les filles sont mal à l'aise en présence d'évaluateurs hommes, de même que, d'une manière générale, les enfants face à des adultes qu'ils ne connaissent pas).

Il faut donc que les évaluations soient dans la mesure du possible conduites dans des contextes réalistes par les enseignants eux-mêmes. En outre, quand les matériels d'évaluation (tels que les tests) sont importés dans un pays, il faut veiller à ce qu'ils soient respectueux de la culture locale et à ce que les procédures de normalisation fonctionnent aussi dans le pays d'arrivée.

3 Le perfectionnement des compétences des enseignants

Mettre plus nettement l'accent sur le programme scolaire et sur la salle de classe en matière d'évaluation, signifie que les enseignants doivent acquérir la faculté de conduire des évaluations seuls ou en collaboration avec d'autres professionnels. Les compétences dont ont besoin les enseignants pour l'évaluation ne diffèrent pas dans leur nature de celles auxquelles ils font appel dans leur pratique quotidienne avec l'ensemble de leurs élèves. En effet, plus une évaluation est axée sur le programme, plus les enseignants peuvent faire appel à ces compétences générales. Ceci revient à dire qu'il n'est pas nécessaire que les enseignants soient formés à l'usage de techniques d'évaluation fortement spécialisées, à condition bien entendu qu'ils sachent à quel moment ils doivent faire appel à des spécialistes capables d'utiliser ces techniques.

La formation dont ont besoin les enseignants peut donc se dérouler dans une large mesure au cours de leur formation préparatoire générale ou intervenir à l'occasion de stages courts de formation continue. Quoi qu'il en soit, une grande partie de leur préparation professionnelle a également lieu au moment où ils peuvent collaborer aux évaluations avec des enseignants de l'éducation en matière de besoins spéciaux ou avec des équipes d'évaluation multidisciplinaires (voir plus bas). Dans ces cas, il est possible pour les enseignants d'acquérir certaines compétences de ces spécialistes et, en particulier, de comprendre comment ces spécialistes peuvent améliorer leurs évaluations.

Un programme d'évaluation élémentaire pour enseignants doit donc aborder les points suivants:

- comment évaluer les progrès de tous les élèves par rapport au programme et, notamment, comment évaluer les élèves dont les résultats sont faibles et dont les progrès sont lents;
- comment utiliser les évaluations comme instrument de planification pour la classe dans son ensemble;
- comment utiliser les évaluations pour mettre au point des plans individuels pour les élèves;
- comment observer les élèves dans des situations d'apprentissage, en particulier en utilisant des formulaires de contrôle et des tableaux d'observation;
- comment mettre en regard les comportements de certains élèves et les modes normaux de développement (aspect particulièrement important pour qui enseigne à de jeunes enfants);
- comment faire participer les parents d'élèves et les élèves au processus d'évaluation;
- comment travailler avec d'autres professionnels, et notamment savoir à quel moment faire appel à leurs compétences spécialisées et comment utiliser leurs évaluations à des fins éducatives.

4 La mise en place d'équipes d'évaluation

Un grand travail d'évaluation peut être mené à bien par les maîtres d'écoles ordinaires avec les compétences dont ils disposent. Cependant, quand les difficultés rencontrées par les élèves sont plus complexes, l'enseignant(e) devra nécessairement travailler avec des professionnels ayant des compétences plus spécialisées. Il ou elle devra en particulier travailler avec des professionnels qui puissent collaborer à une évaluation globale de l'élève

composée d'évaluations sur le plan médical et social, ainsi que sur le plan éducatif. Les évaluations spécialisées sont également nécessaires pour toute une série d'objectifs non éducatifs (par exemple pour prendre des décisions en matière de soins médicaux ou de protection sociale). Cependant, elles serviront à des fins *éducatives* le plus vraisemblablement dans les cas où :

- elles font partie d'un éventail plus large d'évaluations ;
- le processus d'évaluation est axé à la fois sur l'élève et sur le contexte éducatif ;
- le processus d'évaluation est continu au lieu d'être une opération réalisée « une fois pour toutes » ;
- on trouve, dans l'éventail des formules à disposition, des formes d'évaluation que les enseignants (et les parents) peuvent conduire pour eux-mêmes ;
- le processus d'évaluation comprend un partenariat entre spécialistes, enseignants, parents d'élèves et élèves.

En premier lieu, il est probable que les enseignants ordinaires collaborent avec leurs homologues spécialisés en milieu scolaire et périscolaire. On décrit, dans d'autres parties de ce *Dossier*, le travail d'un éducateur spécialisé qui a pour rôle d'intervenir comme « enseignant-ressource » au sein de l'école et la préparation professionnelle d'équipes pédagogiques spécialisées travaillant dans les écoles de manière itinérante ou établies dans des centres locaux (voir par exemple le *Thème 4* à ce sujet). Dans chacun de ces cas, les enseignants en charge d'une classe doivent avoir :

- facilement accès à ces spécialistes ;
- des procédures claires pour faire appel à eux en vue de les faire participer à l'évaluation ;
- un système pour utiliser leur évaluation afin de guider leur propre planification.

Parfois, les enseignants auront besoin de travailler avec des spécialistes n'enseignant pas et extérieurs à l'école. Les mêmes principes s'appliquent alors. En particulier, les spécialistes qui contribuent à l'évaluation doivent considérer qu'ils complètent et soutiennent le travail de l'enseignant – et non qu'ils conduisent un processus d'évaluation complètement distinct.

✓ En Angleterre, l'évaluation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est réalisée pour l'essentiel par les enseignants en classe et elle repose sur le programme scolaire. Il existe un code de pratiques national des besoins éducatifs spéciaux qui conseille aux enseignants de faire appel à l'enseignant-ressource de l'école (appelé *coordinateur en matière de besoins éducatifs spéciaux* ou SENCO), quand ils sont inquiets quant aux progrès d'un élève. Le SENCO travaillera ensuite avec l'enseignant en charge de la classe sur une évaluation plus approfondie des obstacles à l'apprentissage rencontrés par l'élève et, ensemble, ils élaboreront un plan éducatif individuel.

Si l'élève en question n'arrive toujours pas à faire de progrès, le SENCO fait appel à des enseignants itinérants spécialisés ou à des psychologues scolaires pour une nouvelle évaluation. Dans les cas les plus problématiques, on peut faire une évaluation multidisciplinaire à laquelle participent l'enseignant, le psychologue scolaire, des enseignants spécialisés, du personnel des professions médicales et, éventuellement, des travailleurs sociaux. Ces évaluations conduisent à un plan révisé conçu en collaboration et exigeant généralement le concours de différents spécialistes au service de l'élève. Il faut que les parents et l'élève soient impliqués tout au long de ce processus.

Ce système encourage les approches intégratrices du moment que l'évaluation spécialisée est utilisée pour maintenir les élèves dans les écoles ordinaires et éviter de les placer dans des centres spécialisés. C'est pourquoi, l'administration a récemment publié un rapport recommandant que les psychologues scolaires consacrent moins de temps à évaluer les élèves en matière de besoins éducatifs spéciaux et les incitant, en revanche, à partager davantage leurs compétences avec les enseignants du régime général et à travailler à leurs côtés pour imaginer des réponses aux besoins des élèves selon leurs particularités dans les établissements scolaires et les salles de classe du régime général.

L'évolution vers une évaluation plus spécialisée et approfondie est la plus directe quand l'école a accès à une équipe multidisciplinaire. Dans nombre de pays, il faut pour mettre en place des équipes de ce type réunir des spécialistes – tels que des travailleurs sociaux, des travailleurs sanitaires et des psychologues scolaires – qui ont l'habitude de travailler isolément, ce qui peut entraîner quelques réaménagements au niveau ministériel. Quand ces spécialistes sont rares, il s'agit également de persuader les professionnels de travailler avec flexibilité afin de pouvoir assumer une partie du travail d'évaluation habituellement considéré comme la chasse gardée d'autres professionnels. Cela peut supposer, en particulier, de former des enseignants spécialisés qui puissent assumer par exemple certains aspects de l'évaluation psychologique et qui puissent mettre en rapport le processus d'évaluation dans son ensemble avec les besoins des enseignants des écoles ordinaires.

✓ En Ouganda, on a mis en place à l'échelle du pays un programme pour les services d'évaluation et de ressources/besoins éducatifs spéciaux (Educational Assessment and Resource Services/Special Needs Education, EARS/SNE). Au plan national, les ministères de l'éducation et des sports et de la santé, en collaboration avec le ministère de la parité sexuelle, du travail et du développement social mettent au point des politiques pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Des comités conjoints, comprenant également des représentants d'organisations de personnes handicapées sont responsables, entre autres fonctions, de mettre en place les modalités d'évaluation.

Sur le plan des districts, différents services ministériels sont rassemblés dans les centres EARS/SNE. Des travailleurs médicaux (kinésithérapeutes, ophtalmologues, ergothérapeutes, médecins) et des travailleurs sociaux apportent leur contribution de spécialistes. Cependant, du fait de la pénurie de spécialistes, les enseignants des centres EARS/SNE reçoivent une formation élémentaire pour répondre à tout un éventail de besoins et ils peuvent à leur tour dispenser une formation à des enseignants du régime général et travailler avec eux au processus d'évaluation.

Le processus est analogue à celui qui a lieu en Angleterre. La responsabilité initiale de l'évaluation échoit à l'enseignant(e) en classe. Si celui-ci ou celle-ci juge qu'un élève le nécessite, il peut faire appel à l'enseignant du centre EARS/SNE en vue d'une nouvelle évaluation et pour obtenir des conseils supplémentaires. L'enseignant EARS/SNE peut quant à lui faire appel à d'autres spécialistes.

5 Le rôle des parents et des élèves

La place que les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes peuvent avoir dans le processus d'évaluation a été décrit tout au long de ce *thème* (voir aussi le *Thème 5* à ce sujet). Les parents et les élèves ont un rôle essentiel en matière d'évaluation, puisqu'ils apportent des idées et des expériences dont les enseignants et les autres professionnels ne pourraient bénéficier autrement. Ils peuvent par exemple :

- fournir des renseignements sur le comportement de l'élève hors de l'école et ainsi discerner des points forts et des faiblesses qui ne sont éventuellement pas manifestes en classe ;
- décrire le développement de l'élève dans sa petite enfance ;
- participer à fixer les objectifs et à planifier les programmes de travail qu'ils reconnaissent comme « leurs » et qu'ils seront vraisemblablement portés à soutenir ;
- transmettre rapidement aux enseignants et à d'autres spécialistes une appréciation sur l'efficacité de leur travail avec l'élève.

La volonté des professionnels d'impliquer les parents d'élèves et les élèves dépend d'une part du comportement de ceux-ci à leur égard et, d'autre part, des attentes qui sont issues de la formation professionnelle. Dans certains pays, les attitudes positives ont été renforcées en donnant aux parents et aux élèves des droits au plan juridique sur le processus d'évaluation.

✓ En Ouganda, les parents ont le droit :

- de placer ou de transférer un enfant dans l'école de leur choix ;
- de demander une évaluation formelle de leur enfant ;
- de savoir ce que l'enfant apprend à l'école et d'y contribuer.

Au Danemark, les parents :

- doivent donner leur consentement pour toute forme d'éducation en matière de besoins spéciaux dispensée à leur enfant, et notamment pour le placement de l'enfant dans une école ;
- ont le droit de demander une réévaluation annuelle au sujet du placement de leur enfant ;
- sont bien représentés dans les conseils d'établissement scolaire.

En Angleterre, les parents :

- ont le droit d'être informés et de participer à partir du moment où les responsables de l'établissement scolaire ont des raisons de penser que l'enfant peut rencontrer des difficultés ;
- ont légalement le droit de contribuer à l'évaluation de leur enfant ;
- peuvent s'adresser à une « personne désignée » indépendante qui peut servir de liaison entre eux-mêmes, l'écoles et les autorités locales au cours d'un processus d'évaluation.

Bien que les droits accordés aux parents et aux élèves dans le processus d'évaluation varient selon les pays, les conventions et les déclarations dont il est question dans l'introduction du *Dossier* offrent un cadre utile pour déterminer ce que devraient être ces droits.

Cette approche vis-à-vis des parents et des élèves peut être élargie à l'ensemble de la communauté sociale à laquelle ils appartiennent. Ceci peut être particulièrement important dans des pays et des cultures où les enfants sont considérés comme étant sous la responsabilité de la collectivité, plutôt que sous celle de leur seule famille. Quoi qu'il en soit, le fait d'encourager les groupes et associations organisés localement à intervenir pour défendre et soutenir la participation des parents et des élèves au processus d'évaluation peut être bénéfique par ailleurs. Une expérience menée dans des écoles des zones urbaines centrales défavorisées aux États-Unis, par exemple, a fait participer des responsables communautaires en tant que défenseurs de la cause des élèves marginalisés, ce qui a permis d'obtenir des informations relatives à l'évaluation venant de professionnels (plutôt que d'informations destinées à ces professionnels) et de conserver des notes sur les progrès accomplis par les élèves.

6 Évaluation et intervention précoces

Nous avons, dans cette section, mis l'accent sur l'importance de l'évaluation scolaire en tant que processus continu qui guide la pratique pédagogique au quotidien. Cependant, il est également important de faire très tôt un bilan des difficultés que rencontre chaque enfant pour qu'on puisse intervenir dès le début. La notion de « précocité » ne renvoie pas simplement aux premières années de l'enfant. Elle signifie également qu'il faut cerner les possibles difficultés avant qu'elles n'entraînent de graves problèmes éducatifs. Ainsi, l'évaluation et l'intervention précoces :

- réduisent au minimum l'incidence de toute difficulté ;
- réduisent la nécessité de conduire d'onéreux programmes de remise à niveau et d'orthopédagogie ;
- font en sorte qu'il soit plus facile de satisfaire les besoins de l'élève dans le système d'enseignement général.

Il existe trois stades où cette évaluation et cette intervention précoces sont particulièrement importantes :

- les premières années de la vie,
- les années de scolarité,
- la phase de transition.

Ces points d'évaluation sont importants pour tous les enfants dans la mesure où ils peuvent servir à déceler des problèmes d'apprentissage aussitôt que possible. En général, les pays estiment que les systèmes d'évaluation fonctionnent le mieux en présence d'un système général qui est destiné à l'ensemble des enfants mais, qui peut devenir plus intensif et spécialisé dans certains cas particuliers. Dans ces systèmes universels, on a plus de probabilités de repérer des difficultés particulières. Il y a également plus de chances que l'évaluation reste axée sur l'accompagnement de l'enfant sur son développement et il ne s'agit donc pas simplement de ranger l'élève dans une catégorie ni de lui coller une étiquette.

6.1 Évaluation et intervention dans les premières années de la vie

D'une manière générale, les évaluations réalisées dans les premières années relèvent de la responsabilité de professionnels de la santé, tels que les médecins des hôpitaux, les sages-femmes et les infirmières de centres médicaux publics. Elles sont donc axées sur le dépistage des problèmes médicaux et des handicaps et sur les étapes de développement. Cependant, ces évaluations ont d'importantes répercussions en matière d'éducation et appellent à une intervention éducative autant que médicale. Ceci signifie qu'il faut qu'il y ait un système efficace pour transmettre l'information entre les professionnels de la santé et de l'éducation et pour planifier une action en commun.

Certains pays ont un système très élaboré de dépistage professionnel, habituellement opéré par les travailleurs sanitaires. Tous les nourrissons subissent un examen peu après leur naissance. Des travailleurs sanitaires itinérants consultent ensuite ces nourrissons à domicile pour vérifier leur développement, en réalisant des examens plus approfondis sur ceux d'entre eux qui se révèlent « à risque ». Il y a, enfin, un système très élaboré de soins de santé primaires auquel peuvent accéder les parents s'ils sont préoccupés par le développement de leur enfant.

Au sein de ces systèmes développés, il y a généralement un système formalisé de communication entre les services de santé et d'éducation et toute une gamme de formules d'intervention parallèles.

✓ Dans des systèmes comme ceux du Danemark et de l'Angleterre, tous les enfant sont systématiquement examinés par des médecins et des sages-femmes à la naissance et leur développement est surveillé à domicile par des visiteurs sanitaires. Il faut qu'il y ait dans chaque circonscription, un fonctionnaire médical spécialement chargé de signaler à son homologue du service éducatif les jeunes enfants qui pourraient rencontrer d'importantes difficultés d'apprentissage. Il existe alors des solutions d'intervention telles que les suivantes :

- apporter un soutien supplémentaire à domicile (un travailleur social peut par exemple aider la famille à remplir son rôle de manière efficace en fonction des besoins des enfants) ;
- travailler en collaboration avec les parents pour dispenser un programme didactique préscolaire éventuellement non structuré (informel) – par exemple en mettant à disposition des jouets éducatifs et en aidant les parents à jouer avec l'enfant de manière créative – ou formel tel que le modèle de « Portage » ;
- proposer à l'enfant une place dans un jardin d'enfants où il peut bénéficier d'un accompagnement spécialisé dans son développement.

Dans les cas où l'évaluation est réalisée par des professionnels de santé de cette manière, il est important que ceux-ci aient suivi une formation qui les sensibilise aux actuelles problématiques éducatives ou, mieux encore, qu'ils entrent en contact régulièrement avec des éducateurs au sein d'équipes d'intervention précoce, et ce pour deux raisons :

- il faut que les travailleurs des professions de santé soient conscients des répercussions, au plan éducatif, des difficultés qu'ils cernent et qu'ils transmettent les renseignements nécessaires au service chargé de l'éducation ;
- il faut que les professionnels de santé évitent de donner des conseils aux parents en matière d'éducation – par exemple, en insistant sur le fait que leur enfant doit être placé dans un centre spécialisé ou qu'il a besoin de se voir dispenser une autre forme d'enseignement.

En l'absence de bonnes conditions d'évaluation et d'intervention professionnelles, le rôle des parents et des professionnels présents n'est que plus crucial.

✓ En Ouganda, l'importance des parents est reconnue dans un programme de formation pour parents d'élèves, enseignants, éducateurs d'établissements préprimaires ou préscolaires, personnel médical et conseillers municipaux. La formation est dispensée dans le cadre d'un programme national par des inspecteurs spécialisés et vise à donner aux personnes concernées des connaissances et des compétences élémentaires en matière d'évaluation et d'intervention précoces.

En Inde, l'évaluation en dix points du questionnaire sur l'enfance de l'OMS a été testée auprès de la population de Dharavi, le plus grand bidonville d'Asie, à Mumbai (Bombay), avec beaucoup de succès. Le questionnaire a également été testé au Bangladesh et au Sri Lanka. Il s'agit d'un outil très simple de dépistage qui peut être administré par un non spécialiste ayant suivi une formation très succincte. Il pose des questions simples pour déceler des difficultés de vue, d'audition, de compréhension orale, d'aptitudes motrices, d'aptitudes à l'apprentissage, de maniement de la parole, ainsi que des problèmes médicaux.

D'un point de vue éducatif, il ne faut pas considérer ces formulaires seulement comme un moyen de classer les enfants dans les catégories « handicapés » et « non handicapés ». Elles doivent conduire directement à des activités, menées par des enseignants et d'autres professionnels, permettant à l'enfant d'apprendre de manière plus efficace.

6.2 Évaluation et intervention précoces au cours de la scolarité

C'est au moment où l'enfant commence sa scolarité qu'on décèle pour la première fois de nombreuses difficultés potentielles. Un des problèmes courants, dans tous les pays, est que les enseignants attendent que l'échec scolaire soit manifesté avant d'intervenir, ce qui peut avoir pour effet de retarder d'un an ou deux la prise de mesures visant à traiter les difficultés rencontrées par un enfant. Pour éviter ce problème, il apparaît nécessaire d'observer les quatre mesures suivantes :

- Les enseignants en charge de jeunes enfants doivent être familiarisés avec les modes normaux de développement de l'enfant et être aptes à déceler n'importe quel écart important par rapport à la normale. Ce savoir doit être intégré dans la formation préparatoire et continue de ces enseignants.
- Les enseignants doivent être à l'écoute des parents et en obtenir de l'information sur le développement, les aptitudes, les intérêts et les difficultés de l'enfant.

- Les enseignants doivent être capables d'employer des instruments de dépistage simples. Il peut s'agir de questionnaires sur le développement moteur, l'acquisition du langage, le développement social et affectif, l'apprentissage scolaire et l'acuité sensorielle. Les renseignements rassemblés grâce à ces questionnaires n'indiquent pas seulement, des problèmes immédiats, ils constituent également des données de références utiles pour contrôler les progrès réalisés ultérieurement.
- Les enseignants doivent être à même de travailler en étroite collaboration avec des travailleurs sanitaires et sociaux et ainsi de chercher des conseils auprès d'eux ou de leur confier des enfants si nécessaire.

Les techniques d'évaluation précoce en milieu scolaire ne doivent pas nécessairement être très élaborées. En particulier, les tests normalisés, notamment ceux qui sont mis au point dans différents contextes culturels, peuvent être d'une utilité limitée. En tout cas, il est important que les enseignants soient conscients que les élèves peuvent avoir des aptitudes et des talents divers qui sont éventuellement sans rapport avec le programme scolaire.

✓ En Mongolie, comme dans beaucoup de pays, les instruments d'évaluation ont été mis au point par les enseignants eux-mêmes. Ils consistent généralement en un formulaire où figurent les étapes franchies par l'enfant et les difficultés qu'il rencontre dans tout un éventail de domaines :

- développement moteur général ;
- développement moteur finl ;
- développement des facultés de langage et de communicationl ;
- développement cognitif (facultés de réflexion)l ;
- aptitudes personnelles (aptitudes psychosociales, compétences pratiques nécessaires dans la vie quotidienne)l ;
- apprentissage de nature scolaire (par exemple les comportements, le langage, la (pré)lecture, la (pré)écriture, le (pré)apprentissage du calcul, les études sociales)l ;
- le développement sociall ;
- le développement affectifl ;
- les problèmes sensoriels.

Ces formulaires peuvent être complétés à l'occasion des contacts quotidiens de l'enseignant avec l'enfant et les progrès peuvent être enregistrés à mesure qu'ils se réalisent. Dans certains cas, il peut être éventuellement approprié de réaliser une évaluation plus formelle de l'enfant. Les enseignants sont alors encouragés à travailler en « binôme ». Le premier enseignant fait faire à l'enfant une série de tâches ludiques tandis que le deuxième prend des notes sur ses réactions. L'évaluation débouche ensuite, sur une période de planification de 3 à 6 mois des modalités du travail que comptent mener les enseignants avec l'enfant en classe.

6.3 *Évaluation précoce au cours de la scolarité: évaluation sur le programme scolaire*

L'évaluation précoce ne doit pas nécessairement reposer sur des questionnaires et des évaluations ponctuelles des particularités et des difficultés de chaque élève. Si les progrès scolaires de tous les élèves tout au long du programme scolaire sont évalués de manière continue, alors les problèmes naissants apparaîtront bien avant qu'ils ne deviennent graves. Ceci implique bien entendu que le programme scolaire et les évaluations qui y sont associées doivent être organisés d'une manière flexible et qui tienne compte des différences des uns et des autres (voir le *Thème 6*). Il doit en particulier être possible de suivre au fur et à mesure et tout au long du programme l'évolution des élèves, y compris de ceux qui ont le plus de difficultés.

✓ L'Afrique du Sud a récemment modifié la structure de son programme d'études. L'ancien programme était relativement rigide et le passage d'un niveau à un autre était soumis à des évaluations de niveau. Ces évaluations n'incitaient aucunement les enseignants à acquérir des compétences poussées en matière d'évaluation. Le nouveau programme d'enseignement, inspiré par des principes d'« éducation fondée sur les résultats », encourage chaque apprenant à progresser à son rythme, sans se soucier du niveau d'étude. Les enseignants doivent donc être à même d'évaluer les résultats de chaque élève et de planifier un programme approprié pour leur permettre de progresser. D'après un document d'orientation récent, « l'objectif central de l'évaluation est de renseigner sur les résultats et les progrès de l'apprenant et de fixer la direction vers laquelle poursuivre l'enseignement et l'apprentissage » (Projet de politique d'évaluation dans la phase de l'éducation générale et de la formation : années d'études R à 9 et éducation et formation de base pour adultes (ABET) [Ministère de l'éducation, 1998]). L'acquisition de compétences en matière d'évaluation par les enseignants est soutenue au niveau de l'État par des publications officielles et des ateliers de formation et par un travail de développement entrepris par les enseignants dans leurs écoles respectives. Cette nouvelle forme d'évaluation est considérée comme un élément majeur de la politique menée dans le pays en faveur de la mise en place d'un système éducatif plus intégrateur.

En Angleterre, les résultats de tous les élèves sont évalués en fonction de leur parcours par rapport au programme d'enseignement national. Des séries de « niveaux de résultats » y contiennent des descripteurs de chaque niveau pour chaque discipline. Ces descripteurs ont récemment été affinés grâce à des « échelles P », qui sous-divisent les niveaux inférieurs en une série de petites étapes et se prolongent sous le premier niveau correspondant. On peut ainsi enregistrer les progrès accomplis par chaque élève par rapport au programme scolaire national. Certaines écoles et administrations locales ont recours aux échelles et niveaux « P » pour prévoir le rythme d'acquisition du programme que les élèves sont censés avoir. Si un élève fait moins de progrès qu'on pourrait s'y attendre, l'école peut en chercher les raisons et prendre des mesures en vue de résoudre le problème.

Dans les deux cas, l'évaluation par rapport au programme scolaire ne sert pas simplement à déterminer si un élève est au niveau «exigé» au terme d'une année d'étude et qu'il peut passer dans la classe suivante. En effet, elle fournit aussi rapidement des éléments d'appréciation sur les progrès qu'est en train de réaliser un élève. Si ces progrès ne sont pas suffisants, alors c'est l'*enseignement* dispensé qui doit être changé pour faire en sorte que l'élève apprenne de manière efficace par la suite.

6.4 L'évaluation précoce, instrument de transition de l'école à la vie d'adulte

La préparation en vue de la transition de la scolarité à la vie adulte soulève des questions analogues en matière d'évaluation. Là, les exigences qui pèsent sur les apprenants changent sensiblement et les informations existantes relatives à l'évaluation peuvent ne pas renseigner suffisamment sur la manière dont les apprenants peuvent être accompagnés pour satisfaire ces exigences. Ces questions sont abordées plus en détail dans le *thème* qui traite de la «gestion des transitions dans le système éducatif» *(Thème 8)*.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Nous avons mis l'accent dans le présent chapitre thématique sur l'importance des évaluations dans les systèmes intégrateurs et sur la nécessité de privilégier les formules d'évaluation qui permettent aux enseignants du régime général d'instruire l'ensemble de leurs élèves de manière plus efficace.

À l'heure de mettre au point leurs systèmes d'évaluation, les responsables politiques des différents pays pourraient donc souhaiter prendre en considération les questions suivantes :

- **Quelles sont les actuelles formules d'évaluation dans le système éducatif? Dans quelle mesure apportent-elles une information qui soit utile *d'un point de vue éducatif* aux enseignants qui travaillent dans des établissements du système d'enseignement ordinaire?**
- **Comment peut-on aider les enseignants à mettre au point une gamme plus large de stratégies d'évaluation? Quelles en sont les répercussions sur la formation préparatoire et continue?**
- **Quelles sont les types d'instruments et de techniques d'évaluation actuellement disponibles? Comment peut-on les développer? Les techniques actuelles sont-elles respectueuses des différentes cultures? Dans quelle mesure l'évaluation contextuelle est une réalité?**

- **Comment des spécialistes et des équipes présents dans un établissement ainsi que des spécialistes extérieurs peuvent-ils soutenir les enseignants dans le processus d'évaluation ?**
- **Quelles genre d'équipes d'évaluation multidisciplinaires faut-il constituer ?**
- **Quelles stratégies d'évaluation et d'intervention précoces existe-t-il ? Quelle est leur efficacité dans les premières années de vie, au cours de la scolarité et dans la phase de transition entre l'école et la vie adulte ?**
- **Comment encourager la participation des parents et des élèves ? Que peut-on obtenir par un changement des comportements ? Qu'exige un changement législatif ?**

4

THÈME 4 : L'organisation du soutien dans les systèmes intégrateurs

QUESTIONS CLÉS

- Par soutien, on entend tout ce qui permet aux élèves d'apprendre, et en particulier les ressources qui viennent compléter ce que peut apporter l'enseignant en classe dans les établissements scolaires ordinaires.
- La forme la plus importante de soutien est celle que fournissent les ressources qui sont à la disposition de chaque école – c'est-à-dire les enfants qui soutiennent les enfants, les enseignants qui soutiennent les enseignants, les parents d'élèves qui sont partenaires de l'éducation de leurs enfants et la collectivité qui épaule les établissements scolaires.
- Dans nombre de situations, on a également un soutien de la part des enseignants – forts de leurs connaissances spécialisées – des centres de ressources, d'autres professionnels d'autres secteurs, etc. Quand ces formes de soutien existent, il est important de veiller à ce qu'elles contribuent de manière efficace à une approche intégratrice. Il peut alors être nécessaire de les réorienter vers un soutien dans l'école ordinaire.
- Le soutien doit être apporté de manière globale. Les services et les organismes doivent travailler de concert plutôt qu'isolément. Cette collaboration peut se traduire par la création de structures de gestion locale de services qui soient les mêmes que ceux que gère l'école.

AXE DE RÉFLEXION

L'éducation intégratrice vise à offrir à tous les élèves la possibilité de réussir leurs études dans les établissements scolaires ordinaires qui sont au service de leur collectivité. Un large éventail de ressources – matériels d'enseignement, matériel spécialisé, personnel supplémentaire, méthodes pédagogiques, autres élèves – peut accompagner l'élève dans son travail d'apprentissage dans les écoles et les salles de classe ordinaires. Le terme «soutien» (ou «accompagnement») renvoie à l'ensemble de ces ressources, mais en particulier aux ressources autres que celles que peut apporter le seul enseignant en classe. La diversité et l'efficacité du soutien sont à cet égard cruciales pour créer des écoles dans lesquelles il est permis à toute une palette d'élèves différents d'apprendre.

Dans certains pays, on a très peu de sources de soutien hors de la salle de classe et peu de ressources pour mettre sur pied des services spécialisés. La tâche consiste alors à employer toute ressource qui soit disponible, afin de compléter le travail des enseignants dans les établissements scolaires ordinaires. Ailleurs, il existe éventuellement déjà un large choix de services spécialisés bénéficiant d'importantes ressources. Cependant, même dans ces conditions, il reste du travail à faire : il faut relocaliser et réorienter ces services de sorte de les employer à accompagner les élèves dans leurs écoles et dans la société où ils vivent au lieu de les en éloigner. Il y aura également du travail à faire pour apporter un soutien de manière globale et pour veiller à ce que les services et les organismes travaillent en collaboration plutôt qu'isolément. Quoi qu'il en soit, l'essentiel est de mettre en place un soutien de bas en haut, qui commence là où se trouvent les élèves, dans les écoles ordinaires.

Ce *thème* traite des différentes manières dont les pays s'attaquent au problème de la mise en place d'un système de soutien.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1. La mobilisation du soutien dans les écoles et autour des écoles

La première tâche s'agissant de mettre en place un soutien efficace est de mobiliser les ressources qui existent déjà dans les écoles et autour des écoles. Bien souvent, cela suffira à satisfaire les besoins d'un grand éventail d'élèves. En particulier, il n'est pas possible de décider quel soutien *supplémentaire* est nécessaire à moins que les ressources *déjà* disponibles dans les écoles ne soient utilisées de la manière la plus efficace. On a, parmi les types de stratégies couramment employées pour accroître cette efficacité, les suivantes :

- le soutien d'enfant à enfant, grâce auquel les élèves travaillent en collaboration en classe et peuvent s'entraider dans leur travail ;
- le soutien d'enseignant à enseignant, grâce auquel le personnel d'une école travaille en collaboration pour décider de la meilleure manière de répondre aux divers besoins de ses élèves ;

- la « différenciation » en classe, grâce à laquelle les enseignants acquièrent les compétences et se dotent des ressources utiles pour gérer différents types ou niveaux d'activités destinées aux divers élèves présents dans leur classe ;
- des salles de ressources, où on peut mettre au point des ressources spécialisées, où les enseignants spécialisés (le cas échéant) peuvent travailler et où les élèves peuvent se voir dispenser un enseignement personnalisé au fur et à mesure et selon leurs besoins.

Le *Manuel pour la formation des enseignants : Les besoins éducatifs spéciaux en classe* est une source de stratégies utiles pour créer des ressources dans les écoles. Également utile est l'ouvrage *Index for Inclusion* (Booth et al., 2000), qui encourage les écoles à réviser leurs manières de répondre à la diversité des élèves. On y définit en particulier le terme « soutien » comme *tout ce qui* permet à l'école de faire face à la diversité. Cette définition peut être utile pour dissuader les enseignants, ou d'autres agents, de considérer que ce soutien doit *toujours* être synonyme de ressources supplémentaires ou toujours être situé hors de la salle de classe ordinaire.

Au-delà de ces considérations, tout adulte apte à travailler dans des écoles ou ailleurs au sein de la collectivité avec des élèves qui sont défavorisés ou qui rencontrent des difficultés est en puissance une source de soutien. Dans les écoles, par exemple, les chefs d'établissement peuvent avoir du temps à disposition pour autre chose que le travail administratif ; ils disposent éventuellement des services de conseillers ou de personnel d'orientation, ou encore d'autres enseignants qui ne sont pas tenus de consacrer tout leur temps à enseigner en classe ; au sein de la collectivité, ils peuvent être en contact avec des travailleurs sanitaires et des travailleurs sociaux, des bénévoles et d'autres membres, sans statut particulier, de la collectivité. Les parents, en particulier, peuvent souhaiter et être à même d'apporter un soutien à leurs propres enfants et à ceux d'autrui. Ensemble, ces adultes constituent une équipe à laquelle l'école peut faire appel pour soutenir ses élèves (la notion de soutien dans la sphère locale – ou soutien « communautaire » – est plus amplement développée dans le *thème 5*).

2. La mise en place d'un soutien en faveur des écoles et des collectivités

Outre les systèmes de soutien que les écoles peuvent mettre au point pour elles-mêmes, il sera nécessaire de créer des formules de soutien qui dépassent le cadre de l'école ordinaire. Pour ce, il faudra éventuellement réorienter les actuels services spécialisés ou construire un soutien en partant de rien. On a fait appel à un certain nombre de stratégies pour y parvenir :

2.1 La mise en place d'équipes intrascolaires

Dans certains pays, des équipes basées au sein de l'école fourniront pratiquement tout le soutien que peut escompter recevoir un élève. Cependant, même dans les pays dotés de systèmes riches en ressources et d'importants réseaux de soutien dépassant le cadre scolaire, les équipes intrascolaires sont une partie essentielle de la structure de soutien :

✓ Dans la province du Nouveau-Brunswick (Canada), il existe des *équipes de soutien de district* (District Support Teams) qui offrent un service de conseil et d'autres formes de soutien à un ensemble de 20 à 50 écoles. Les équipes sont composées d'enseignants spécialisés, de psychologues, de thérapeutes et de travailleurs sociaux. Elles ont leur équivalent dans les écoles avec les *équipes intrascolaires de services aux élèves* (School Based Student Services Teams) composées de gestionnaires d'écoles, d'enseignants spécialisés et d'autres membres du personnel susceptibles d'être utiles au processus. On a organisé une série échelonnée d'interventions là où il y a lieu d'être inquiets quant aux élèves, qui commence avec des modifications des pratiques en classe et qui passe par la planification individuelle et la participation parentale avant que l'équipe ne s'implique dans la recherche de nouvelles solutions ou dans l'apport d'un soutien direct à l'élève et à l'enseignant. Quand c'est nécessaire, l'équipe scolaire peut s'adresser, pour plus de conseils et de soutien, à son équipe de district.

Dans les systèmes intégrateurs, les équipes intrascolaires constituent une importante stratégie pour apporter un accompagnement aux élèves dans leur école ordinaire et leur communauté. Ces équipes évitent qu'il soit nécessaire d'envoyer les élèves à l'extérieur pour qu'ils bénéficient de services spécialisés. Au contraire, les élèves peuvent être accompagnés dans leur école et leur salle de classe ordinaires. Ceci explique pourquoi la tâche première de l'équipe intrascolaire, dans l'exemple ci-dessus, n'est pas d'évaluer ni de transférer l'élève dans un autre établissement, mais bien de trouver des moyens pour changer ce qui se passe en classe de sorte que l'élève puisse rester dans son école.

2.2 La création de services itinérants

Une seconde stratégie consiste à mettre sur pied des équipes de spécialistes qui peuvent se déplacer d'une école à une autre pour y conduire des évaluations, y apporter leurs conseils, fournir des matériaux de travail et éventuellement dispenser des séances d'enseignement direct. On parle souvent d'équipes «ambulantes», «itinérantes» ou «d'équipes mobiles de soutien». On peut les trouver au niveau local – dans un district, une collectivité ou un groupe d'écoles. Ce dispositif est particulièrement approprié dans les situations où un nombre relativement grand d'élèves rencontre les difficultés et les écueils que l'équipe a pour mission de combattre. Cela permet également à l'équipe de nouer un rapport de travail étroit avec un petit nombre d'établissements scolaires ordinaires. Ces équipes peuvent, par exemple, travailler avec des élèves marginalisés et avec leurs enseignants dans les zones pauvres des grandes villes, ou offrir des services aux élèves qui rencontrent les formes les moins graves de difficultés d'apprentissage et à leurs enseignants dans un groupe d'écoles ordinaires.

Dans d'autres cas, les équipes sont organisées au niveau de la *région*, voire au niveau *national*. Elles sont alors au service d'un plus grand nombre d'écoles et de collectivités. C'est particulièrement indiqué quand l'équipe fournit des services aux élèves ayant des difficultés relativement rares.

Des expériences menées au Kenya illustrent comment on pourrait commencer à mettre en place de tels services:

✓ Au milieu des années 80, le Kenya a commencé à mettre en place des services itinérants pour les enfants ayant des insuffisances visuelles ou autres. Cette initiative partait du principe que les écoles spécialisées existantes ne pouvaient admettre tous les enfants en âge scolaire ayant des besoins spéciaux et que les établissements de ce type revenaient cher à gérer.

Le service a commencé dans une école de la ville de Nairobi, qui a admis deux enfants aveugles. L'enseignant itinérant affecté à cette école ordinaire était chargé au début d'enseigner le braille à ces enfants et de développer leur sens de l'orientation et leur mobilité. Il aidait également le maître de classe à améliorer au maximum leur apprentissage scolaire. L'année suivante, une autre école a scolarisé des élèves aveugles. L'enseignant itinérant a commencé à se rendre également dans cette école tous les jours pour y enseigner et y accompagner les enseignants.

Le service itinérant basé dans les écoles ordinaires couvre à présent une grande partie de Nairobi et il est en train de s'étendre au-delà de la capitale.

Il n'est pas nécessaire de mettre en place un service à grande échelle avant qu'on ne puisse commencer à réaliser un travail utile. Comme dans le cas ci-dessus, un professionnel seul, libéré pour travailler de manière itinérante, peut apporter un important soutien et permettre à des élèves de continuer à fréquenter leur école ordinaire. Ces travailleurs peuvent à leur tour former d'autres personnes au travail itinérant et transmettre certaines de leurs compétences à des enseignants du régime général.

Le modèle des services itinérants offre l'avantage de rendre les services spécialisés directement accessibles dans chaque école et dans chaque collectivité. Cependant, il faut prendre garde que la diffusion de ces services ne soit pas clairsemée au point que ni l'élève ni l'école ne puissent bénéficier de quoi que ce soit de vraiment utile. Il est également important que, dans les cas où ces services sont axés sur l'enseignement direct, que leur travail stimule une véritable participation de la part des élèves marginalisés en classe dans les écoles ordinaires. Dans le cas où il existe déjà des services itinérants, l'enjeu peut alors être de réorienter leur travail :

✓ Au Mexique, on a mis en oeuvre un Projet général en matière de besoins éducatifs spéciaux pour élaborer une politique intégratrice. Elle implique la réorientation des services d'éducation en matière de besoins spéciaux selon trois principes :

- Les services ne se limitent pas au travail avec une population présélectionnée distincte de l'ensemble des autres élèves.
- Le programme d'enseignement de base est commun à tous les élèves et il n'y a pas de programme distinct propre aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.
- Les services d'éducation en matière de besoins spéciaux sont organisés de sorte qu'il est possible d'apporter une réponse progressive aux difficultés des élèves. En d'autres termes, le volume de soutien peut être augmenté peu à peu plutôt que selon le principe du « tout ou rien ».

La stratégie fondamentale d'intégration est fondée sur l'acquisition et le développement de l'autonomie chez les personnes et sur leur participation sociale. Un groupe multi-professionnel travaille avec l'enfant, l'enseignant du régime général, la famille et la collectivité pour encourager son insertion sociale. Ce modèle ne s'adresse pas uniquement aux élèves ayant des handicaps, mais

également à tous ceux qui ont d'autres besoins spéciaux sans rapport avec un quelconque handicap.

Pour conclure, l'éducation en matière de besoins spéciaux n'est plus un système parallèle distinct du régime d'éducation ordinaire. Elle satisfait aux critères universels en matière de qualité de l'éducation, de pertinence, de champ d'application, d'efficacité et d'équité. Il existe de multiples formules d'intégration progressive ouvrant la voie à une école de qualité pour tous. Ainsi, une plus grande partie de la population peut bénéficier de ces services à présent qu'on a supprimé les filtres diagnostiques qui en privaient certaines personnes ayant des difficultés en matière d'éducation.

Ce qui est ici crucial, c'est que la fonction du personnel des services réorientés est d'encourager les approches intégratrices plutôt que de «retirer» des élèves du système général. Ce personnel doit donc travailler tant avec les enseignant du système général, les familles et les collectivités qu'avec l'élève. Cela implique aussi que, dans ce cas, ses attributions dépassent les catégories classiques de l'éducation spéciale pour englober l'ensemble des élèves qui rencontrent des difficultés à l'école.

2.3 Développer la capacité des écoles spéciales à apporter un soutien à l'extérieur

Nombre de pays sont dotés d'une infrastructure instituée d'écoles spéciales qui fonctionnent indépendamment du système d'éducation général et qui prêtent leurs services uniquement aux élèves qui y sont placés. Ces établissements constituent en puissance une importante source de soutien, pour peu qu'on puisse les réorienter de sorte qu'ils travaillent en collaboration plus étroite avec les écoles ordinaires. Dans certains pays, les écoles spéciales et autres centres spécialisés sont donc à présent au coeur d'un travail d'intervention de soutien dans les écoles ordinaires et auprès de la société au plan local. En travaillant de la sorte, ces écoles peuvent fournir certains, voire l'ensemble, des services qui sont assurés par des équipes itinérantes ou par des centres de ressources.

On peut mettre en place des services de soutien éducatif de plusieurs manières. L'une d'entre elles, consiste à affecter du personnel supplémentaire exclusivement à cet effet au sein de l'école spéciale. Une autre, est de réduire le nombre d'élèves placés dans l'école spéciale et d'employer le temps de travail ainsi libéré pour que le personnel travaille avec des élèves des écoles ordinaires. Une troisième possibilité est d'entamer un programme d'intégration selon lequel, les enseignants spécialisés accompagnent leurs élèves quand ceux-ci assistent aux cours dans les écoles ordinaires et/ou travaillent avec eux à leur domicile.

Une autre possibilité est pour les écoles spéciales de fonctionner selon un modèle flexible de placements. Au lieu de fréquenter leur établissement à plein temps tout au long de leur scolarité, les élèves peuvent assister aux cours à temps partiel ou pendant de courtes périodes. Ceci encourage l'école spéciale à définir clairement certains des apports spécialisés qu'il ne serait pas réaliste d'attendre des établissements ordinaires. Il est également impératif qu'il y ait une bonne communication entre les établissements scolaires spéciaux et ordinaires qui favorise le développement des capacités des uns comme des autres.

L'avantage du soutien par les écoles spéciales est qu'on a recours aux ressources qui existent déjà et qu'on garantit aux spécialistes qu'ils continueront à jouer leur rôle. Cependant, il faut rester prudent. Quand les écoles spéciales ne sont pas réparties de

manière uniforme dans un pays, il peut arriver que leurs services de soutien éducatif n'atteignent pas certaines zones. De même, le modèle d'expertise dans les écoles spéciales peut ne pas répondre à tous les difficultés que rencontrent les élèves (par exemple, il peut ne pas y avoir de spécialistes de l'enseignement bilingue ou des problèmes de parité sexuelle). Enfin, il n'est pas certain que les enseignants des établissements scolaires spéciaux aient les compétences très diverses nécessaires au travail de soutien au dehors, à moins qu'ils ne se voient proposer une formation complémentaire. Cette formation devra s'inscrire dans un minutieux processus préparatoire dans lequel on rassure les administrateurs et les enseignants des écoles spéciales, qui pourraient envisager le processus de changement avec quelque appréhension.

2.4 La mise en place de centres de ressources

Certains pays ont opté pour la création de centres de ressources où seraient basées les équipes de spécialistes dans chaque district. Si les services itinérants se déplacent dans les écoles, dans le modèle des centres de ressources ce sont au contraire les enseignants, les familles et les élèves qui se rendent dans le centre où est sise l'équipe. Ce modèle présente l'avantage de centraliser les ressources et l'expertise de sorte que des interventions de grande envergure – voire, éventuellement, multidisciplinaires – deviennent possibles. Il est cependant important que les centres soient géographiquement accessibles aux élèves et aux familles qui restent dans leur école et dans leur collectivité.

D'une manière générale, ces centres servent à toute une série de tâches : conduire des évaluations ; apporter des conseils, des orientations et un accompagnement aux enseignants et aux parents d'élèves ; offrir un perfectionnement professionnel aux enseignants et former et sensibiliser les familles ; fournir des documents, des instruments et du matériel spécialisés ; faire le lien avec des centres plus spécialisés aux plans régional ou national et fournir des renseignements sur la gamme de services disponibles ; entreprendre quelques formes limitées d'enseignement direct.

Le travail que les centres de ressources entreprennent avec les écoles et les enseignants peuvent faire de ceux-ci d'importants catalyseurs d'un changement dans le sens d'approches plus intégratrices. C'est manifestement le cas quand les centres sont pourvus de ressources confortables et que leur mode de fonctionnement est perfectionné. Cependant, on peut également le vérifier quand le centre est d'une portée modeste :

✓ Dans la ville de Ramallah (Palestine), depuis le début du programme d'éducation intégratrice, un centre d'éducation en matière de besoins spéciaux (difficultés d'apprentissage et handicaps intellectuels) se consacre à l'orientation et à la formation. Quand une école de ce secteur veut mettre en place des pratiques plus intégratrices, un enseignant de soutien s'y rend tous les jours afin de travailler avec les enseignants, les parents d'élèves, les élèves et d'autres *personnes-ressources.*

Les Centres de ressources pédagogiques (CRP) sont des services éducatifs ouverts par le Service de l'éducation de la Generalitat (gouvernement de la région autonome) de Catalogne, en Espagne. On les a mis en place pour aider les enseignants dans leur travail au quotidien. Ils sont ouverts à tous les enseignants hors universités de la région, à qui ils apportent un service de soutien.

Leurs principaux objectifs sont les suivants :

- ouvrir l'accès aux ressources éducatives ;
- élaborer des stratégies de partage de l'information ;
- fournir une formation continue aux enseignants.

Les CRP sont des centres d'innovation et de soutien pédagogiques. On y mène des recherches sur les nouvelles méthodologies à mettre à la disposition des établissements scolaires et on y aide les enseignants à perfectionner leurs pratiques. Ils fournissent aux enseignants des matériaux pédagogiques et des ressources didactiques et prêtent des conseils relatifs à leur utilisation. Les CRP font office de points de rencontre où les écoles peuvent échanger leurs expériences et contribuer à des nouvelles recherches.

En outre, les CRP :

- mettent à la disposition des écoles et des enseignants des ressources et tout un éventail d'instruments ; des matériaux spécifiques destinés à différentes disciplines du programme d'enseignement sont fournis, ainsi que des technologies éducatives spécialisées ;
- cataloguent les ressources éducatives relatives à l'environnement local, établissent des principes directeurs et mettent à disposition de l'information pour les rendre plus utiles aux enseignants ;
- apportent un soutien en faveur des activités d'apprentissage et du partage d'expériences éducatives afin de développer les pratiques des enseignants ;
- coordonnent et organisent des activités de formation entre les enseignants et le personnel universitaire.

Comme l'illustrent ces exemples, les centres de ressources peuvent être situées dans des écoles ordinaires, ou à leur proximité, et on peut y mettre en place une gamme flexible de services qui les font travailler en étroite collaboration avec des enseignants du régime général. Bien souvent, la meilleure stratégie ne sera pas, de fait, de créer des centres entièrement nouveaux, mais plutôt d'élargir le rôle de ceux qui sont déjà en place en leur donnant des responsabilités supplémentaires et en offrant à une partie de leur personnel une formation complémentaire. Dans la pratique, les centres de ressources peuvent prendre des formes nombreuses et variées et ils ont beaucoup de différents rôles. Quel que soit leur type d'organisation, leur objectif est que les enseignants aient accès à un soutien supplémentaire sous la forme de matériels de travail, de conseils, d'expertise et de formation et puissent ainsi répondre de manière efficace à une plus grande diversité chez leurs élèves.

2.5 Éducation supplémentaire

Il est parfois possible d'élargir l'offre éducative en mobilisant des ressources au-delà des écoles ordinaires et des services qui les soutiennent. Cela peut être particulièrement important quand le système scolaire structuré, ou formel, n'est pas complètement développé ou quand on peut discerner des groupes d'élèves qui pourraient bénéficier davantage de prestations que celles qui sont disponibles dans le système scolaire structuré.

Dans certains pays, toute une série d'écoles «supplémentaires» sont apparues. À l'inverse des écoles spéciales, ces écoles supplémentaires ne se veulent pas des formules de remplacement par rapport aux écoles ordinaires pour les élèves qui rencontrent des difficultés auxquelles les écoles ordinaires ne savent pas répondre. Comme leur nom l'indique, elles complètent au

contraire l'enseignement dispensé dans les écoles ordinaires. Dans certains cas, elles font office de formules d'enseignement *provisoires* pendant le temps où le système scolaire ordinaire est mis en place. Dans d'autres cas, elles apportent des occasions *supplémentaires* d'apprendre en dehors des plages horaires des écoles ordinaires. Elles peuvent être financées de la même manière que les écoles ordinaires, ou bien être issues d'initiatives locales plus ou moins coordonnées par l'administration publique de l'État ou du district.

✓ En Inde, le système scolaire structuré a connu une considérable croissance et, à présent, c'est 94 % de la population rurale qui a accès aux écoles primaires. Cependant, un nombre non négligeable d'enfants ne sont pas scolarisés, soit parce qu'ils n'ont jamais été à l'école, soit parce qu'ils l'abandonnent avant de terminer leurs études. C'est pour s'attaquer à ce problème que le *Programme d'éducation primaire de district* (le "District Primary Education Programme" est un plan étatique financé au niveau central pour l'enseignement élémentaire) a entamé un *Programme d'écoles parallèles* (Alternative Schools Programme). Il s'agit de mettre en place des écoles pour des enfants de 6 à 14 ans, qui soient organisées de manière flexible pour répondre aux conditions locales et qui soient ouvertes quatre heures par jour en classes alternées par rotation ou avec un seul contingent. Chaque école a deux enseignants, dont l'un doit être une femme, de sorte que les filles soient encouragées à assister aux cours et qu'on réponde à leurs besoins particuliers.

Présents dans certaines régions en Inde – Rajasthan, Uttar Pradesh et Assam –, les *makhtab* sont des instituts traditionnels qui dispensent une éducation religieuse à des enfants de la communauté musulmane. Les enfants y apprennent le texte du Coran et suivent un enseignement religieux fondé sur les principes du droit islamique. L'actuelle stratégie est de travailler avec les chefs religieux pour les persuader d'élargir le champ de ces instituts pour qu'ils intègrent également le programme scolaire officiel.

En Angleterre et aux États-Unis, à l'instar de beaucoup de pays ou régions économiquement riches, on prête une certaine attention aux résultats scolaires de tout un éventail de groupes d'enfants – enfants appartenant à des groupes ethniques minoritaires, enfants confiés aux soins de l'État, garçons en rupture avec le système scolaire, etc. – qui ne réussissent pas bien dans les écoles ordinaires. Une des stratégies pour traiter ce problème est la création de différentes formules d'instruction d'appoint, ou supplémentaire, qui ont lieu pendant les vacances scolaires, avant et après les cours ou encore les fins de semaine. L'instruction *supplémentaire* est financée de manière mixte par des subventions publiques et des fonds provenant d'associations de bienfaisance et de parrainages d'entreprises. Dans certaines zones, il existe aussi des *écoles supplémentaires* administrées par des groupes ethniques communautaires qui préservent le patrimoine religieux ou linguistique – voire les deux – des élèves et les accompagnent au long de leur éducation générale.

Même si l'éducation supplémentaire est une puissante stratégie, il est nécessaire d'en user avec prudence. Il est en particulier important d'y recourir à titre d'instrument *d'appoint* et non comme une formule de substitution. En d'autres termes, il faut qu'elle améliore les ressources qui sont disponibles autour des écoles ordinaires et pas fournir un prétexte pour échouer à mettre au point une éducation de qualité pour tous au sein de ces écoles.

3. La mise en œuvre de services holistiques

Quelle que soient les modalités d'organisation du soutien, il est important qu'il y ait une collaboration multisectorielle – c'est-à-dire un travail conjoint entre divers services et organismes – et ceci pour plusieurs raisons :

- Les obstacles à l'apprentissage rencontrés par les élèves ne cadrent pas exactement avec les catégories administratives créées par les différentes instances responsables des différents organismes. Ils appellent des interventions interdisciplinaires.
- Il peut arriver que ce soient les difficultés sanitaires et sociales que rencontrent les élèves, et non des difficultés d'ordre purement éducatif, qui fassent qu'il leur soit malaisé d'évoluer favorablement dans le système éducatif général.
- Les services et les ressources disponibles peuvent n'être pas répartis équitablement entre les différents organismes. Dans les cas où les services éducatifs disposent de maigres ressources par rapport à d'autres services, par exemple, les meilleurs services de psychologie ou d'orthophonie peuvent éventuellement se trouver dans le service sanitaire.
- Dans les systèmes plus intégrateurs, le soutien est situé près des écoles et des collectivités intéressées. Cependant, il est plus rentable au plan local de fournir des services sur la base de la collaboration plutôt que d'avoir un système de prestation local pour chaque service.

Ceci implique que les spécialistes qui travaillent directement avec les élèves, les familles et les écoles doivent être à même de mettre une perspective interdisciplinaire au service de leur travail. On peut y parvenir de deux façons :

- On peut former des spécialistes individuellement dans diverses disciplines. On peut par exemple former des enseignants itinérants qui seront appelés à effectuer certaines des évaluations qui sont traditionnellement considérées comme relevant du travail des psychologues, ou leur faire acquérir certaines compétences fondamentales en matière de travail social.
- Les spécialistes peuvent travailler dans des équipes interdisciplinaires. Bien qu'ils puissent ne pas avoir eux-mêmes des compétences poussées dans une discipline particulière, ils peuvent toujours s'adresser à un collègue pour lui demander conseil ou lui soumettre un problème en vue d'avoir un point de vue de spécialiste. Il y a donc de solides arguments en faveur d'une structure à plusieurs niveaux de services de soutien où des généralistes travaillent directement avec les écoles et les collectivités, soutenus par une spécialisation de plus en plus poussée aux niveaux du district, de la région et du pays.

La mise au point d'une approche globale, ou *holistique*, a un certain nombre d'avantages. Tout d'abord, elle réduit la bureaucratie, les retards et les entraves à l'accès qui existent quand les services sont complètement distincts. En second lieu, elle apporte aux usagers – les élèves, leurs familles et leurs enseignants – un unique point d'accès, ce qui leur simplifie la tâche puisqu'ils n'ont plus à s'adresser à de multiples spécialistes géographiquement éloignés. En troisième lieu, cela peut conduire à mettre davantage l'accent sur les difficultés auxquelles sont concrètement confrontés les élèves dans le contexte de l'école et de la collectivité plutôt que sur une évaluation décontextualisée de leurs besoins.

Dans bien des cas, le travail des spécialistes des services sanitaires et sociaux peut être crucial s'agissant de mettre en place des formules de soutien *holistiques*. Cependant, il est important de ne pas reposer uniquement sur ces spécialistes si l'ensemble des ressources disponibles au plan local doivent être mises à profit et que la totalité des diverses entraves à l'apprentissage auxquelles se heurtent les élèves doivent être traitées. Il est loin d'être

exclu que d'autres professionnels, comme par exemple les enseignants de langue et de disciplines artistiques, les anthropologues ou les spécialistes de l'artisanat, aient quelque chose à apporter. De même, il est important de respecter les différentes cultures et les solutions locales. Par exemple, dans certains endroits, il est important de faire participer les responsables religieux, les chefs tribaux ou d'autres catégories de responsables locaux. Il s'agit de rassembler autant de ressources, de perspectives et de types d'expertise que possible pour aider les écoles et les enseignants à répondre aux besoins de leurs élèves.

4. La gestion locale des services

Quand le soutien est fourni par le biais de services spécialisés et gérés séparément depuis le système éducatif ordinaire, il y a des chances pour que ces services soient également gérés par l'entremise d'une structure à part. Ils peuvent être autonomes (gérés par exemple par des ONG) ou placés sous la responsabilité d'une branche distincte de l'autorité locale compétente ou du ministère national concerné. Cependant, quand le soutien est organisé à l'intérieur ou à proximité des écoles et des collectivités, il est important qu'il y ait une forme de contrôle local et, de préférence, que les fournisseurs de soutien soient dirigés par les mêmes organismes qui s'occupent des écoles ordinaires. On aura ainsi plus de probabilités qu'ils fonctionnent de telle sorte de répondre aux besoins locaux, qu'ils puissent nouer des rapports de travail étroits avec les écoles locales et que soit constitué un système continu qui aille d'une base solide d'éléments de soutien dans les écoles jusqu'à toute une gamme de services extérieurs.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Nous avons avancé dans ce thème l'idée que le soutien doit être construit de bas en haut, en commençant par le soutien que les enfants et les enseignants des écoles ordinaires peuvent apporter et en le renforçant grâce aux équipes et/ou aux systèmes de soutien intrascolaires, et, dans certains cas, grâce à des structures de soutien extérieures qui restent axées sur le maintien des élèves dans les établissements scolaires ordinaires et dans leur environnement social d'origine. S'agissant de mettre en place des formules de soutien appropriées, les enjeux sont très différents selon les pays, mais les administrateurs et les décideurs pourraient, à l'heure d'entreprendre cette tâche, trouver utile d'envisager les questions suivantes :

- **Quelles sources potentielles de soutien sont déjà disponibles dans les écoles et les collectivités ? Comment les mobiliser et les constituer (que ce soit de manière formelle ou en dehors du système structuré) en équipes de soutien intrascolaires ?**
- **Quelles formes de soutien peut-on trouver hors du cadre de l'école et comment les mettre en place ? Cela implique-t-il de mettre en place des formules de soutien en partant de rien, ou d'élargir le rôle des structures de soutien déjà en vigueur, ou encore de réorienter le travail des services spécialisés qui existent déjà ?**

- **Comment peut-on apporter un soutien dans les écoles ordinaires et les collectivités où vivent les élèves, ou à leur proximité? Doit-on apporter ce soutien par le biais de services itinérants, de centres de ressources ou d'établissements scolaires spéciaux, ou encore en panachant ces trois formules?**
- **Où devrait être située la gestion des services? Dans quelle mesure les services locaux peuvent-ils être gérés localement de sorte de répondre aux nécessités locales?**
- **Quel devrait être l'équilibre entre services fournis directement aux élèves et services fournis à leurs écoles et à leurs familles? Dans les cas où existent des services de soutien au niveau local et/ou national, comment devraient-ils travailler avec les écoles et les familles et, en particulier, quelles devraient être les responsabilités respectives des écoles ordinaires et des structures de soutien extérieures qui étayent celles-ci?**

5

THÈME 5 : Les familles et les collectivités, parties prenantes à l'éducation intégratrice

QUESTIONS CLÉS

- La participation des familles et des collectivités est fondamentale pour assurer une éducation de qualité pour tous. L'éducation n'est pas seulement l'affaire des professionnels.
- Les familles et les collectivités ont le droit de s'impliquer et peuvent apporter leur contribution à des titres divers. Elles ont en particulier des connaissances sur les enfants que les professionnels n'ont pas.
- La mise en place de la participation de la famille et de la collectivité est un processus graduel fondé sur la confiance. Il est nécessaire de consacrer des efforts particuliers à encourager la participation des groupes marginalisés.
- Les familles et les groupes sociaux organisés peuvent parfois assumer un rôle moteur en tant que militants de l'éducation intégratrice.
- Le droit des familles à participer peut être inscrit dans la loi ou dans le système de gestion des affaires scolaires.
- On peut également faire participer avec profit la sphère associative et collective à l'administration des établissements scolaires ou du système éducatif dans son ensemble.
- Les écoles peuvent faire office de ressource pour la collectivité en offrant des services ou en devenant la base d'autres organismes.

AXE DE RÉFLEXION

Ce *thème* du *Dossier* s'intéresse au rôle que jouent les familles et la collectivité dans la promotion et le développement d'une éducation de qualité pour tous.

Dans certains pays, on considère que l'éducation relève essentiellement du domaine des professionnels. Les familles et la sphère civile n'y ont qu'une modeste fonction à jouer, celle de bénéficier des services fournis par ces professionnels. Elles ne sont pas censées avoir de rôle important dans l'éducation de leurs enfants et ne jouissent que rarement du droit de participer aux prises de décisions. Les enfants sont d'ailleurs souvent séparés de leurs familles et de leurs collectivités pour recevoir une instruction. Ces problèmes sont encore plus criants dans les sociétés où certains facteurs comme les handicaps, l'appartenance à une minorité ethnique ou linguistique, la pauvreté, etc. sont également à la source d'un stigmate social plus général.

Dans les pays qui ont adopté des approches plus intégratrices, dans ce cas là, les familles et les collectivités ont pris une place centrale dans ce processus. Dans certains cas, elles se sont vues encouragées à participer aux prises de décisions et à contribuer à l'éducation de leurs enfants. Dans d'autres cas, ce sont les familles et les collectivités elles-mêmes qui ont pris l'initiative dans ce domaine et qui plaident en faveur d'une évolution vers une éducation plus intégratrice.

L'objectif de l'éducation intégratrice n'est pas seulement d'instruire les élèves dans les écoles ordinaires, mais également de faire en sorte qu'ils demeurent dans leurs familles et dans leurs collectivités. En outre, dans l'idée générale d'éducation pour tous, l'apprentissage est considéré comme une notion globale – il a lieu à la maison et au sein d'une communauté humaine, ainsi que dans les écoles et autres établissements d'enseignement. La participation active des familles et des collectivités est de ce fait essentielle.

Ce thème traite donc des rapports entre les professionnels de l'enseignement d'une part et les familles et les collectivités, de l'autre.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1. La mise en place de partenariats: école et famille

1.1 La contribution des familles

Les familles ont une contribution de taille à apporter à l'éducation des enfants. Les partenariats ne peuvent être noués, que si les professionnels et les familles respectent cette contribution et comprennent le rôle qu'ils peuvent jouer pour en faire une réalité. Un point de départ est la reconnaissance de l'éventail de formes que peut prendre cette contribution:

- *Le droit à une famille*. S'agissant des besoins des enfants, l'éducation intégratrice part de la reconnaissance des droits inscrits dans la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, et notamment des droits fondamentaux de

l'enfant que sont le droit à un foyer, à une famille et à participer à la vie de la collectivité. Cela signifie en particulier, que les systèmes éducatifs doivent éviter les situations où les enfants se retrouvent séparés de leurs familles et collectivités dans le but de se voir dispenser une instruction.

- *L'intégration dans la famille*. Le droit d'avoir une famille n'a de sens que si l'enfant est complètement intégré dans cette famille. Si l'objectif est que les enfants soient pleinement intégrés dans la société, il est nécessaire de commencer par leur propre famille. En outre, l'accès à des expériences de tous les jours dans le contexte familial est essentiel pour le plein épanouissement de l'enfant. Cependant, les familles se trouvent souvent en proie à un grand désarroi quand elles s'aperçoivent que leur enfant rencontre certaines difficultés particulières, ce qui peut entraîner des problèmes dans leurs rapports avec l'enfant. Les écoles et d'autres parties du système scolaire peuvent donc encourager les contacts entre la famille et d'autres familles, ou entre la famille et l'école, de sorte à réduire les tensions, de redonner espoir et de permettre à l'enfant de connaître la vie de famille.
- *Le soutien en faveur de l'apprentissage et du développement de l'enfant à la maison*. Les enfants apprennent d'autant mieux quand il y a une harmonie entre les attentes et les possibilités d'apprendre à la maison et à l'école. Quand les parents et les enseignants travaillent ensemble, le développement de l'enfant peut être accompagné et ses besoins satisfaits de manière plus complète. Il existe aussi des moyens simples pour stimuler le développement de l'enfant, en renforçant les expériences éducatives dans le milieu naturel qu'est la maison et en encourageant le jeu et l'élargissement des contacts sociaux. Le système éducatif peut aider les familles en apportant des expériences didactiques adaptées à leurs enfants.
- La coopération avec l'école dans le partage des connaissances relatives à l'enfant. Les familles ont des connaissances sur le développement de leurs enfants qui sont précieuses pour comprendre leurs besoins éducatifs. Ces connaissances comprennent des informations sur le comportement de l'enfant à la maison et en société, sur son développement, sur sa manière de voir les choses et sur ses aspirations. Les professionnels – et en particulier les enseignants qui ne travaillent qu'en milieu scolaire – ne peuvent facilement acquérir ce type de connaissances sans l'aide des familles. Afin de partager ce savoir, les familles peuvent, par exemple, être encouragées à réunir dans un carnet leurs observations, leurs remarques sur les progrès accomplis par l'enfant, des astuces et conseils utiles ou simplement des «choses à retenir». Ces informations permettent une meilleure planification et une meilleure compréhension du développement de l'enfant.
- *Une contribution de droit*. Le système éducatif peut reconnaître que les familles ont le droit de participer aux décisions qui sont prises sur leurs enfants, que la législation en vigueur contienne ou non des dispositions garantissant ce droit. Par exemple, les parents peuvent être invités à des réunions à l'école où il est question de leur enfant. Cela garantit que les décisions sont prises en connaissance de toutes les données existantes. Cela permet également à la famille, d'intervenir en étant le porte-parole des droits de l'enfant dans le processus de prise de décision. Les familles peuvent également être encouragées à prendre part aux ateliers et aux réunions organisés par la collectivité pour se faire entendre et endosser des responsabilités, ce qui leur permettra de peser en faveur d'une société plus intégratrice au plan local.
- *Les responsabilités des parents*. Si on s'accorde de plus en plus à admettre que les parents, les familles et les collectivités ont le droit de participer aux prises de

décisions relatives à l'éducation des enfants, il n'en reste pas moins que le devoir et la responsabilité de veiller au respect des droits de l'enfant échoient à quiconque se voit confier des enfants. Les familles peuvent se faire les défenseurs des droits des enfants, mais il arrive parfois que les souhaits de la famille et les intérêts de l'enfant divergent. Les systèmes éducatifs doivent comporter des dispositifs pour faire participer les familles, afin d'éviter que ces conflits ne se produisent trop fréquemment et de les gérer le cas échéant.

1.2 La mise en place de partenariats

La mise en place de partenariats avec les familles est un processus qui ne saurait se produire du jour au lendemain. Elle exige de planifier soigneusement des étapes visant à bâtir un rapport de confiance avec l'école, les enseignants et avec d'autres catégories professionnelles. Au fil de ces étapes initiales, les familles peuvent gagner de l'assurance en travaillant en collaboration et en qualité de partenaires sur un pied d'égalité. À long terme, cette prise de confiance donnera lieu à un sentiment de plus grande marge d'autonomie et à la conscience d'être partie prenante au projet, ce qui fera des familles de véritables « partenaires » à l'école.

La première étape pourrait être un échange d'informations sur l'enfant tel que décrit plus haut. L'une des possibilités consiste pour les familles à dresser un profil de l'enfant en décrivant ses aptitudes, ses intérêts, les grandes étapes de son développement, etc. Cela peut prendre la forme d'un cahier d'exercices que l'enfant peut aider à remplir, de sorte que les contributions de l'enfant témoignent directement de ses aptitudes préscolaires. Dans certains pays, les enseignants se rendent chez les enfants avant qu'ils ne commencent l'école et s'entretiennent avec leurs familles au sujet de leur développement. Les écoles peuvent elles aussi apporter leur contribution en s'assurant que les familles savent ce qu'elles peuvent attendre de l'école et quelles possibilités elles ont pour y participer – même si celles-ci sont différentes selon les contextes.

Les échanges d'information de ce type peuvent servir de modèle à des séances d'information régulières tout au long de la scolarité des enfants. Il existe dans certains pays des programmes officiels qui permettent aux familles et aux collectivités d'apporter une contribution directe à l'apprentissage des enfants :

✓ Les modèles visant à faire participer les familles à l'alphabétisation sont courants en Angleterre, aux États-Unis et ailleurs. Les membres de la famille y sont considérés comme les co-enseignants de leurs enfants et on les soutient en leur fournissant des livres pour les enfants et pour les membres âgés de la famille, pour qu'ils lisent ensemble, ainsi qu'une instruction sur la meilleure manière d'aider l'enfant. D'autres modèles évitent de faire endosser aux membres de la famille un rôle d'enseignant et les encouragent à lire des livres ensemble. Par exemple, ils sont encouragés à se rendre dans la bibliothèque locale ou scolaire ensemble pour choisir des livres et ils peuvent participer à des débats en groupe où ils parlent des livres qu'ils ont lu. Dans d'autres modèles, les membres de la famille qui sont peu alphabétisés apprennent en même temps que leurs enfants, ou acquièrent des compétences en alphabétisation afin de pouvoir aider leurs enfants à lire.

En Chine, on a introduit des « écoles de parents » dans nombre de jardins d'enfants afin de donner aux parents des informations relatives à la santé, l'assistance sociale et l'éducation des enfants et de les encourager à participer pleinement à leur éducation. Dans la province de l'Anhui, ces

écoles ont été transformées en associations de parents qui peuvent avoir davantage d'influence au sein du système éducatif.

Dans les écoles où on enseigne à des enfants ayant des handicaps, on précise parfois que l'enseignement dispensé doit être renforcé de manière continue à la maison si on veut qu'il soit efficace. On y accorde donc une grande valeur à la participation familiale et on implique les membres de la famille en les chargeant de dispenser aux enfants des programmes d'enseignement scolaire.

✓ En Inde, l'organisation non gouvernementale nationale Action for Autism (AFA) dirige l'école Open Door («la porte ouverte»). On y travaille sur le principe d'encourager une participation active des familles à l'éducation des enfants. On cherche à y nouer un rapport solide entre les familles et les professionnels, tout en élaborant un programme structuré très personnalisé pour chaque enfant. Les membres de la famille sont invités et encouragés à observer et à participer au processus didactique pendant trois mois. Cela fournit un excellent point de départ pour une formation conjointe tant pour les membres de la famille que pour les professionnels.

Les résultats de cette approche de collaboration ont été très encourageants. L'approche pourrait être adaptée pour être utilisée dans un contexte plus intégrateur et un atelier national porteur de ce message est organisé tous les ans par l'AFA. Des familles et des professionnels de l'Inde toute entière ainsi que de pays voisins s'y retrouvent sur une plateforme commune.

Ce type d'engagement ne doit pas nécessairement attendre que l'enfant commence l'école. Le soutien et l'interaction que les enfants reçoivent des membres de leur famille dans les premières années de leur vie sont vitaux pour leur développement. Si on pratique une intervention très tôt pour aider les familles à jouer et à parler de manière productive avec leurs jeunes enfants, on aura des chances d'obtenir un effet sur toute l'éducation de l'enfant. Nombre de pays concentrent donc leur travail sur le soutien aux familles à ce stade.

✓ En Éthiopie, le *Projet d'intervention psychosociale précoce longitudinale* (Longitudinal Early Psychosocial Intervention Project) a été conduit à titre de collaboration entre l'Université d'Addis-Abeba et l'Université d'Oslo (Norvège). Il était axé sur la promotion de la qualité de l'interaction entre mère et enfant chez les familles à revenu modeste dans les trois premières années de la vie.

Les mères bénéficiaient d'une aide pendant trois mois pour interagir avec leur enfant selon des modalités favorisant l'apprentissage. À la fin de cette période, leurs interactions étaient évaluées grâce à des enregistrements vidéo et comparées à celles de mères n'ayant pas participé au programme. Les mères qui avaient reçu un soutien prêtaient une bien plus grande attention à leur enfant, étaient à son écoute, lui parlaient, jouaient avec lui ou elle, lui laissaient prendre des initiatives et l'aidaient à comprendre son environnement. Les enfants aussi avaient acquis toute un éventail de compétences éducatives qui leur seraient utiles au moment de commencer l'école.

1.3 La famille, lieu de militantisme

Les opinions qu'on a dans les familles au sujet de l'éducation intégratrice sont mitigées, en particulier quand les écoles ordinaires ne sont pas encore en mesure de répondre à la diversité et que les familles considèrent qu'il est préférable d'opter pour l'enseignement ségrégé. Cependant, bien souvent, ce sont les familles, organisées notamment au sein de réseaux, d'associations et de groupes de pression, qui jouent un rôle moteur au moment du passage d'un système éducatif à des approches plus intégratrices :

✓ Au Canada, les parents ont fait pression en faveur de l'éducation intégratrice en mettant en cause le caractère légal de la ségrégation devant les tribunaux, s'appuyant sur la législation en matière d'éducation et invoquant les droits de l'homme, et en particulier la *Charte canadienne des droits et libertés*, dans laquelle est inscrit le droit à l'égalité pour tous les citoyens. L'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS) a fait pression avec un succès particulier en faveur de changements dans les politiques et la législation et elle a définit des principes directeurs à l'intention des parents sur la manière d'être efficaces dans leurs campagnes. Les parents sont encouragés et soutenus :

- pour parler des problèmes qui les touchent,
- pour débattre et trouver des points de vue communs,
- pour rédiger une déclaration de principes générale et dresser une liste des questions habituellement soulevées ainsi que des réponses à ces questions,
- pour comprendre les avantages de l'intégration scolaire pour les autres apprenants et l'importance de la continuité entre les services de santé, protection sociale, travail et éducation et d'une transition réussie vers le monde du travail.

Les parents ont été encouragés à nouer et à renforcer des alliances avec d'autres groupes. Ils sont incités à noter par écrit leur expérience de la participation dans les écoles ainsi que les expériences vécues par d'autres, dont ils ont eu connaissance par la lecture d'études de cas d'intégration scolaire réussie. Les parents ont également travaillé avec des enseignants stagiaires, à qui ils ont fait part de leur expérience afin de stimuler le changement dans le système éducatif.

Même si les familles et les associations de parents deviennent parfois actives de leur propre chef, il y a moins de chances que cela se produise quand les familles ont été systématiquement privées de leur marge d'autonomie et de responsabilité au fil de nombreuses années. Il pourrait donc être nécessaire de les soutenir pour qu'elles se fassent les porte-parole de leurs enfants et qu'elles constituent des groupes d'action et de pression. Ce processus peut être entamé en mettant en place des stratégies simples au sein des écoles et des collectivités. De nombreuses écoles et administrations locales, par exemple, mettent sur pied des groupes où les membres des familles peuvent se réunir pour parler de problèmes communs. Au début, il faudra éventuellement que des enseignants ou d'autres professionnels dirigent ces groupes. Mais, à long terme, les membres du groupe devront être capables de se prendre en main. Dans certains cas, les écoles peuvent simplement inviter les associations et les réseaux de familles déjà constitués à former des groupes dans leur région.

Il existe également des stratégies susceptibles d'être appliquées au niveau du système tout entier. Certaines d'entre elles peuvent permettre aux familles de s'engager dans la promotion et la conduite de transformations en matière de politiques et de législation :

✓ L'ONG Inclusion international (aussi appelée Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales), fédération d'envergure mondiale d'associations de parents plaidant la cause des enfants et des adultes ayant un handicap intellectuel, travaille avec des associations locales et nationales dans de nombreux pays. Elle étudie en détail le rôle que ces associations pourraient jouer pour peser sur les politiques dans les situations où les pouvoirs publics en charge de l'éducation ne se sont pas encore penchés sur la question de l'éducation intégratrice. Il apparaît que les associations de parents peuvent avoir un poids quand :

- elles trouvent des écoles désireuses d'évoluer et intéressées par le perfectionnement professionnel de leur personnel ;
- elles nouent des rapports et des partenariats avec le ministère de l'éducation et les autorités locales ;
- elles organisent des séminaires d'information et des ateliers de formation pour faire connaître de nouvelles idées et de nouvelles pratiques ;
- elles facilitent le perfectionnement professionnel, le suivi, l'accompagnement et l'évaluation du personnel intrascolaire, ainsi que sa diffusion ;
- elles s'engagent avec les autorités éducatives sur la mise en place de politiques en faveur de l'éducation intégratrice.

En Afrique du Sud, les parents, de pair avec Inclusion International sont formellement représentés dans les forums sur les politiques nationales où il est question des élèves marginalisés. Des organisations comme Parents' Association for Children with Special Educational Needs (PACSEN), Disabled Children's Action Group (DICAG) et Down Syndrome Association (Association Syndrome Down) militent énergiquement au nom des élèves handicapés. En collaboration avec des organisations de personnes handicapées, elles organisent des ateliers et des réunions publiques sur l'éducation intégratrice. Fortes du soutien de l'UNESCO et d'autres organisations donatrices, elles ont fait venir dans le pays des conseillers internationaux, à qui elles ont fait appel à de nombreuses reprises à l'occasion de campagnes de formation des enseignants et de sensibilisation du public, ce qui a eu une incidence importante sur l'élaboration des politiques dans ce domaine.

En Inde, le mouvement des parents a donné naissance à une organisation appelée *Parivar*, qui a pour vocation de sensibiliser les parents. Le but recherché est que les parents se fixent des objectifs plus ambitieux au sujet de ce qu'il est possible de faire pour leurs enfants, en particulier pour les enfants qui ont des handicaps intellectuels. Les membres de cette organisation ont contribué à l'adoption de la loi de 1995 relative aux personnes ayant des handicaps (Persons with Disabilities Act). L'indice le plus flagrant de l'incidence de ces campagnes et de leur influence au niveau des États et au niveau fédéral est la mise en place d'un comité national de protection sociale des personnes ayant des handicaps mentaux et des infirmités motrices cérébrales. Le parlement a approuvé un projet de loi sur ce comité national (National Trust Bill) en 1999.

Des éléments indiquent qu'au plan international les organisations familiales ou de défense des familles sont un moyen extrêmement efficace de renforcer les capacités des familles. Les réseaux locaux peuvent se développer pour devenir des organisations nationales et nouer des contacts avec leurs homologues internationaux. Ils peuvent apporter un soutien de manière individuelle à des familles, sensibiliser les gens, faire pression et prendre part à l'élaboration des politiques. Ils peuvent également constituer un important moyen d'autonomisation pour les familles – en particulier, bien souvent, pour les femmes qui sont elles-mêmes marginalisées.

Le dilemme pour les administrateurs et les décideurs est que ce type d'organisation reste en marge du contrôle du système éducatif et peut agir en faveur de politiques allant à l'encontre de celles des gouvernements locaux et nationaux, voire éventuellement opposées à l'intégration. L'expérience internationale semble toutefois indiquer que :

- les avantages qu'il y a à encourager ce type de groupes l'emportent sur les inconvénients,
- il faut les soutenir pour créer une base de membres de la famille aussi large que possible ;
- les rapports avec ces groupes sont d'autant plus fructueux qu'on les inscrit dans les partenariats avec les décideurs, au lieu de les exclure du processus de prise de décision.

1.4 Les familles issues de groupes marginalisés

Un des problèmes particuliers qui se pose s'agissant d'encourager la participation de la famille est que les parents des élèves marginalisés connaissent souvent eux-mêmes la marginalisation. À l'instar de leurs enfants, ils vivent dans la pauvreté, sont issus de populations isolées ou appartiennent à des minorités ethniques ou linguistiques.

Dans ces situations, il est doublement important d'encourager les groupes de soutien aux familles, étant donné que le groupe apporte aux parents et aux autres membres de la famille le soutien, la confiance et la préparation personnelle dont ils ont besoin. Il peut également être important de nouer des alliances entre les groupes de soutien aux familles représentant des apprenants qui rencontrent différentes formes de marginalisation. De cette manière, les groupes qui bénéficient de ressources plus confortables et qui sont le mieux informés peuvent fournir un soutien aux groupes dont les membres ont moins d'expérience en matière de travail avec des personnes dépositaires du pouvoir.

✓ En Inde, les Mahila Mandals, ou coopératives de femmes, ont été mises sur pied pour accroître la marge d'autonomie des mères de famille pauvres dans le plus grand bidonville d'Asie : Dharavi. Les femmes des quartiers urbains insalubres, généralement peu instruites, sont souvent victimes de violences conjugales et n'ont guère voix au chapitre dans les affaires domestiques. Les femmes ayant des handicaps et les mères d'enfants handicapés sont particulièrement vulnérables.

Outre des connaissances en matière d'hygiène, d'alphabétisation et d'alimentation, les femmes acquéraient des compétences de base ouvrant la possibilité d'activités rémunératrices. Après qu'elles avaient atteint un certain niveau d'aptitudes, la coopérative recevait des offres d'emplois, lesquels étaient assumés par les membres de la coopérative. Les rémunérations reçues à ce titre étaient partagées entre les membres après déduction des frais.

Il y avait deux types d'éléments incitatifs pour les mères :

- elles gagnaient un revenu qui était pour elles une nécessité ;
- elles pouvaient rester près de leurs enfants, qui assistaient aux cours dans une salle à l'étage inférieur.

Le caractère rémunérateur a permis aux femmes de gagner respect et respectabilité et d'avoir le sentiment d'avoir voix au chapitre, par exemple dans des domaines relatifs à l'éducation de leurs enfants. Par suite, la presse a publié régulièrement des articles sur l'intégration, ainsi que des entretiens avec certaines des femmes concernées en leur qualité de porte-parole de l'intégration. Les médias, ainsi que d'autres ressources, ont ainsi été mobilisés.

Comme le montre cet exemple, si les familles des groupes marginalisés doivent apporter leur soutien à leurs propres enfants et plaider en faveur d'approches plus intégratrices, il peut être avant tout nécessaire de leur donner de l'assurance et de la confiance en soi. Quelles que soient les possibilités qui sont offertes à ces personnes et à leurs enfants et quels que soient le titre auxquels ils peuvent y prétendre et la mesure dans laquelle ils peuvent y avoir droit, il n'est guère probable que ces groupes les saisissent sans un soutien en amont. Quoi qu'il en soit, cet exemple montre également que la forme de soutien la plus efficace peut être celle que les membres des groupes marginalisés sont à même de s'apporter mutuellement.

Cet exemple montre également que la marginalisation peut avoir une incidence sur un des sexes en particulier. Les femmes ont souvent le rôle principal s'agissant de prendre soin de leurs enfants et il faut à ce titre leur apporter soutien et encouragements pour qu'elles l'assument efficacement. En outre, dans les situations où des femmes occupent une place prépondérante dans des domaines ayant trait aux enfants, elles vivent parfois dans des sociétés où les hommes sont censés, eux, assumer un rôle prépondérant dans la gestion des affaires publiques et où, par conséquent, elles n'acquièrent guère d'expérience au contact de professionnels et de personnalités officielles.

Les pères peuvent être marginalisés de différentes manières. L'Inde, par exemple, a pris acte que le manque d'implication des pères dans l'éducation de leurs enfants pose un grave problème et elle travaille à accroître leur participation dans des initiatives telles que celle précitée qui vise à soutenir les mères. Le manque d'implication de la part des pères, en particulier au sein des populations défavorisées, est aussi considéré comme un problème dans des systèmes éducatifs comme celui de l'Angleterre. Il prive notamment les garçons de modèles positifs auxquels s'identifier. Une des réponses apportées à ce problème a été d'encourager les pères à aller dans les écoles, pour participer à des activités qui avaient fini par être considérées comme essentiellement féminines. Nombre d'écoles, par exemple, ont des clubs "Dads and Lads" (« pères et garçons »), où les pères prennent part avec leurs fils à des activités scolaires telles que la lecture.

1.5 Les droits des familles

Le rapport liant les familles et le système éducatif ne saurait être fondé seulement sur des droits et des obligations juridiques. Toutefois, la pression exercée par des groupes d'influence familiaux a conduit nombre de pays à prendre acte de l'importance qu'il y a à définir la notion de droits des familles (c'est-à-dire généralement des parents) qui sont inscrits dans la loi. En particulier, ces pays reconnaissent que la législation devrait donner aux familles ayant des enfants marginalisés ou vulnérables (comme par exemple les enfants

ayant des handicaps) le droit d'assumer un rôle clairement défini dans les prises de décisions relatives à l'éducation de leur enfant – et que ce rôle ne devrait pas être moins important que celui incombant aux familles des autres enfants.

De nombreux systèmes éducatifs (Angleterre, Danemark, États-Unis, Italie et Norvège par exemple) sont des systèmes formels régis par des dispositifs juridiques d'identification et d'évaluation des élèves dont on estime qu'ils ont besoin d'une intervention et de ressources spécialisées. Habituellement, dans ces pays, les familles ont un droit de participation, dans une mesure plus ou moins large, au processus de prise de décision :

- En Norvège, les parents doivent donner leur accord écrit avant toute évaluation et avant tout placement dans une école spéciale.
- En Italie, les parents travaillent avec des professionnels des services sanitaires et sociaux à dresser un tableau des points forts et des difficultés de l'enfant, à partir duquel peut être planifié un programme d'enseignement.
- En Angleterre, les parents ont le droit d'être informés et impliqués dès lors que l'école a des raisons de croire que leur enfant risque de rencontrer des difficultés. Si une forme quelconque d'intervention spécialisée est proposée, les parents doivent être consultés et ils ont le droit de faire appel auprès d'un tribunal indépendant s'ils sont en désaccord avec les décisions prises par les professionnels.

1.6 La participation des familles à la gestion des affaires communes

On peut également assurer la participation des familles dans les prises de décisions en leur réservant des places dans les organes de prise de décisions tels que les conseils de district ou d'établissement :

✓ En Finlande, chaque école a son conseil d'établissement, où siègent des représentants des parent d'élèves et du personnel scolaire. L'une des fonctions de ce conseil est d'approuver le programme d'enseignement défini dans l'établissement scolaire et la contribution que peuvent apporter les parents dans cette tâche est considérée comme très importante. Les parents s'impliquent donc dans le travail de préparation du programme pédagogique, en décidant par exemple des thèmes à traiter au cours de l'année scolaire.

À Bihar, en Inde, on a ouvert des écoles « non formelles » (c'est-à-dire hors du cadre scolaire structuré) pour enseigner aux nombreux enfants appartenant à des communautés marginalisées qui ne peuvent s'inscrire dans les écoles du système scolaire structuré à cause du système social fortement discriminatoire des castes. Les enseignants – des femmes, si possible – proviennent de la même communauté. Les *Mata Samiti*, ou membres du comité des mères, jouent un rôle actif dans l'administration des écoles. Elles participent à la sélection et à la nomination des enseignants, fournissent le matériel scolaire et veillent à ce que les enfants assistent aux cours.

En Afrique du Sud, on procède actuellement à des transformations radicales des politiques concernant le rôle des parents d'élèves. Par exemple, les parents doivent voir leurs souhaits pris en compte mais ils n'ont aucun droit spécifique de veto ni d'appel. Cependant, la législation éducative dans

son ensemble est bâtie sur des droits. En outre, l'Afrique du Sud suit une autre voie commune pour protéger les droits des parents, qui consiste à leur donner un rôle formel dans l'administration des écoles. La loi sud-africaine de 1996 sur les écoles (South African Schools Act) stipule que les conseils de direction d'établissement doivent être composés dans leur majorité de représentants de parents d'élèves et permet la cooptation d'autres membres de la collectivité.

Il y a cependant des risques à faire participer les parents de cette manière. En Suède, par exemple, on mène des expériences avec des conseils d'établissements où les parents composent la majorité des membres. Des évaluations préliminaires indiquent que les parents qui prennent part à ce travail sont principalement motivés par le souci de soutenir leurs propres enfants. Ils ne tiennent pas nécessairement compte pleinement de l'éventail des besoins de l'ensemble des élèves. En outre, les parents siégeant dans les conseils d'établissements sont généralement issus des franges les mieux pourvues économiquement et socialement.

Comme le montre l'exemple suédois, il est nécessaire de déployer des efforts particuliers pour veiller à ce que les familles des apprenants marginalisés soient représentées et à ce que les membres des familles qui participent à la gestion de l'établissement défendent une politique intégratrice au nom de l'ensemble de la collectivité. Quoi qu'il en soit, il est clair que les parents et les membres des familles sont aptes à participer à la gestion de l'école et leur engagement constitue un important contrepoids au contrôle qu'ont les professionnels de l'éducation.

Le choix que feront les pays entre ces voies est déterminé en grande partie par leurs respectives cultures et traditions législatives. Cependant, si la protection législative est un jalon important pour l'engagement parental, elle n'est pas à elle seule suffisante. Tous les membres de la parentèle ne sont pas capables d'assumer leurs droits juridiques pour se battre en faveur d'un enseignement plus intégrateur. D'autres formes d'engagement parental sont donc des compléments essentiels à la protection législative.

2. La mise en place de partenariats : la participation d'une communauté plus large

La participation d'une communauté plus large est encore moins bien développée dans beaucoup de pays que ne l'est l'engagement des familles. Quand une collectivité est elle-même marginalisée, ou bien en l'absence d'une tradition de participation de celle-ci à l'éducation, il est courant que la collectivité au sens large soit complètement ignorée ou bien considérée simplement comme la bénéficiaire de services prêtés par des professionnels. À l'inverse, certains pays ont adopté le point de vue selon lequel l'objectif des écoles est de servir leurs collectivités plutôt que les intérêts des professionnels et on y a mis en place des structures qui permettent aux collectivités de s'impliquer pleinement dans l'administration de leurs systèmes scolaires :

✓ En Bolivie, la loi de réforme éducative de juillet 1994 a mis en place des mécanismes formels de participation de la collectivité à l'éducation, dont voici quelques exemples :

- Dans le conseil de classe, les enfants peuvent participer à des activités liées à l'organisation générale de la classe. Les élèves trouvent là l'occasion d'évaluer leur développement en tant que groupe et de définir des accords relatifs à leurs activités futures.
- Les conseils d'établissement (constitués par des membres de la collectivité concernée), les conseils de secteur et les conseils de district – où siègent des représentants des conseils d'établissement et des conseils de secteur – sont chargés de la planification et du suivi d'activités inscrites dans le programme pédagogique et de la gestion des ressources éducatives et humaines.
- Les *conseils de département, les conseils des peuples originaires et le conseil national d'éducation*, composés de représentants des divers conseils et d'autres membres de la collectivité, ont vocation à surveiller, évaluer et développer les activités des conseils.

Parfois, la dynamique en faveur de la participation de la collectivité trouve sa source dans des initiatives locales et non dans la législation nationale :

✓ À Porto Alegre (Brésil), le conseil municipal travailliste a mis en place un système de « budget participatif ». Des fonctionnaires assistent à des réunions hebdomadaires où ils rendent compte de la manière dont est dépensé le budget et arrêtent les priorités pour l'avenir. La collectivité élit des représentants appelés à assister en son nom à ces réunions, qui sont d'ailleurs ouvertes à tous. Ce système fonctionne depuis plus de dix ans et il s'est développé, de sorte que les écoles peuvent maintenant présenter des projets qu'elles souhaiteraient entreprendre. La communauté vote et ce sont les projets qui recueillent le plus de voix qui bénéficient d'un financement.

Ce système s'est heurté à des écueils, mais on estime d'une manière générale qu'il fonctionne bien. D'autres administrations municipales et partis politiques sont intéressés par la mise en place de systèmes analogues, en particulier parce que, quand les membres d'une collectivité participent aux prises de décisions en matière de services d'éducation, ils sont bien mieux informés sur le mode de fonctionnement du système éducatif.

Ces deux exemples sont des prolongements de la participation des familles à l'administration des établissements scolaires parce que c'est la collectivité dans son ensemble qui est impliquée dans la gestion du système, et non un établissement scolaire en particulier. Comme avec la participation à l'administration des écoles, il est souvent délicat d'essayer d'assurer la participation des groupes marginalisés, susceptibles de se sentir exclus des processus de prise de décision normaux. Quoi qu'il en soit, des éléments indiquent de plus en plus clairement, au plan international, que même les groupes très défavorisés ont des ressources internes susceptibles d'être mobilisées moyennant un soutien relativement modeste. Dans nombre de pays, les organisations religieuses et sociales créent une infrastructure puissante pour apporter soutien et éducation à leurs membres et pour plaider en leur faveur. Ailleurs, des membres de minorités religieuses et ethniques mettent en place leurs propres réseaux de soutien, qui viennent éventuellement s'ajouter aux opérations prises en charge officiellement par le système éducatif étatique.

✓ Dans une école des quartiers de la périphérie ouest de Brisbane (Australie), les bâtiments des écoles sont intensivement utilisés par la collectivité en dehors des heures de cours. Cinq écoles ethniques (vietnamienne, fidjienne, chinoise, turque et iranienne) occupent les locaux scolaires toutes les fins de semaines. Dans d'autres pays, comme le Royaume-Uni et les États-Unis, des groupes communautaires émanant de minorités religieuses et ethniques organisent des écoles complémentaires de ce type (voir également le *thème 4* à ce sujet). Les élèves y trouvent d'une part un soutien scolaire pour suivre le programme d'enseignement général et, d'autre part, un lieu où on maintient vivant le patrimoine linguistique et culturel de leur communauté.

Dans la province Cap Ouest, en Afrique du Sud, les communautés défavorisées sont en train de mettre sur pied des centres d'apprentissage communautaires, qui s'installent par exemple dans des bibliothèques municipales et qui mettent l'accent sur la lutte contre l'analphabétisme et sur l'acquisition d'autres types de compétences de base. La Cape Flats Development Association en est une illustration. Elle apporte un soutien à des apprenants ayant des handicaps intellectuels, à qui elle propose parallèlement des activités sociales (telles que la danse classique) et une orientation professionnelle. Ces initiatives sont soutenues par le Programme de reconstruction et de développement (Reconstruction and Development Programme) national, qui a des « forums » dans chaque communauté.

Il y a une autre contribution particulière que les membres des groupes marginalisés ou des minorités peuvent apporter, en matière de promotion, des approches intégratrices dans les écoles ordinaires. En s'impliquant vis-à-vis des écoles, ils peuvent élever la condition sociale des groupes auxquels ils appartiennent et/ou ils peuvent servir de modèles de comportement aux apprenants au sein de ces groupes. Par exemple, les membres de minorités culturelles, ethniques ou religieuses peuvent contribuer directement au programme scolaire en expliquant leurs coutumes et pratiques aux apprenants issus des groupes majoritaires. Dans le même ordre d'idées, les parents d'enfants handicapés ou les représentants d'associations de personnes handicapées peuvent avoir leur rôle à jouer dans la « démythification » du handicap auprès des élèves autant que des enseignants.

Dans certains cas, la contribution la plus payante ne réside pas dans les tentatives directes d'expliquer les cultures des minorités, mais dans la simple présence de membres de groupes minoritaires assumant des responsabilités dans les établissements scolaires. Dans certains pays, il existe donc une politique délibérée visant à faire en sorte que les personnes appartenant à des groupes ethniques minoritaires soient pleinement représentés au sein du corps enseignant.

De plus en plus d'éléments indiquent par ailleurs, que les élèves qui appartiennent à des groupes minoritaires ou marginalisés peuvent tirer profit de l'accès à des modèles positifs auxquels s'identifier qui soient issus de ces mêmes groupes. Ces modèles de comportement ne doivent pas forcément être incarnés par des enseignants. Certaines écoles ont par exemple des plans d'« encadrement » qui prévoient que les élèves considérés à risque assistent à des cours particuliers réguliers avec des adultes – parfois de jeunes adultes – appartenant à leur propre groupe et qui ont réussi à vaincre ces facteurs de risques.

✓ Au Portugal, deux écoles sont situées dans un quartier défavorisé où vivent de nombreuses familles africaines. Le nombre de problèmes que rencontre cette collectivité est énorme : pauvreté, illettrisme chez les adultes, incorrection et incivilité chez les adolescents, etc.

Afin de gérer cette situation, ces deux écoles ont décidé d'incorporer dans leur équipe de jeunes adultes, issus des communautés présentes dans le lieu et de les appeler à assumer un rôle de « médiateurs ». Ces médiateurs sont sélectionnés parmi des bénévoles issus de familles vivant dans le voisinage. Pour devenir médiateurs, ils doivent participer à un stage de formation préparatoire (qui se déroule dans l'école), qu'ils complètent lors de séances de formation en groupe tout au long de l'année.

Cette expérience s'est révélée une réussite : elle a facilité la communication entre l'école, les familles et la collectivité ; contribué à résoudre des problèmes relatifs à l'interaction entre l'école et les familles ; créé une image positive de l'école chez les parents d'élèves et auprès de la collectivité en général ; rendu possible un soutien au profit des élèves réticents à communiquer avec les professionnels dans l'école. Les médiateurs, du fait qu'ils sont issus de la collectivité, peuvent parler facilement avec les parents (bien souvent, ils se connaissent déjà personnellement) et ils peuvent jouer un important rôle s'agissant de tisser des liens entre eux et les autres membres du personnel scolaire. Ils arrivent souvent à entrer en contact avec les élèves qui abandonnent leurs études et avec les groupes affinitaires que ceux-ci fréquentent hors de l'école (par exemple avec les bandes dont ils font partie).

3. La mise en place de partenariats : l'école comme ressource de la collectivité

La plupart des stratégies de formation de partenariats entre écoles, familles et collectivités sont fondées sur la recherche de moyens pour les familles et les collectivités de soutenir l'école. À l'inverse, l'école peut servir de ressource pour la collectivité, en ceci qu'elle apporte des services et un lieu qui favorisent la vie de la collectivité mais qui ne sont pas forcément en rapport avec l'éducation.

Beaucoup d'écoles interviennent de la sorte de manière officieuse. Elles sont des lieux où il est naturel que les associations et les groupes communautaires puissent se réunir. Les enseignants, quant à eux, assument à l'évidence un rôle moteur dans certaines activités au sein de la collectivité. Dans certaines écoles, ce rôle est plus développé que dans d'autres :

✓ Une école primaire desservant une zone économiquement pauvre dans le nord-est de l'Angleterre assume un important rôle au sein de la collectivité. Sa section de puériculture y admet les enfants à partir de trois ans. L'école offre également un service de garderie ouverts à tous les élèves avant et après les cours. Dans cette région, ce sont souvent les femmes qui parviennent à trouver du travail et, grâce à cette structure de garde d'enfants, elles peuvent accepter un emploi sans avoir à se poser le problème de devoir aller chercher leurs enfants à la sortie de l'école dès la fin des cours.

L'école a instauré des liens avec un institut d'enseignement supérieur local qui dispense des cours de formation professionnelle à des chômeurs adultes. Un autobus prend les parents à l'école après qu'ils y ont emmené

leurs enfants le matin, pour les conduire à l'institut. Ils suivent les cours la journée et sont de retour à temps pour prendre leurs enfants à la sortie des classes dans l'après-midi.

L'école accepte volontiers les parents et les membres de la collectivité en tant que bénévoles. Elle emploie également des parents d'élèves et d'autres membres de la collectivité sans travail à titre d'auxiliaires de classe. Elle leur ouvre la possibilité d'acquérir une formation et une qualification et certains d'entre eux pourront même poursuivre leur formation pour devenir enseignants.

Les écoles comme celles-ci construisent des rapports positifs avec les parents d'élèves et les collectivités, grâce auxquels ceux-ci sont davantage à même de soutenir le travail de l'école avec leurs enfants. Par ailleurs, ces rapports contribuent à encourager le développement de la collectivité de sorte que les enfants évoluent dans un milieu plus favorable.

Une autre stratégie que beaucoup d'écoles ont adoptée au plan international est de devenir elles-mêmes la base de toute une série de services collectifs. Ces écoles « multi-services » ("full-service"), c'est-à-dire à vocation polyvalente, offrent aux familles un point d'accès unique à des services qu'elles pourraient, à défaut, avoir du mal à obtenir. Ces services sont également disponibles pour soutenir les enfants et travailler avec eux et leurs familles d'une manière holistique (voir également le *thème* 4 sur l'organisation du soutien).

✓ L'idée d'« école multi-services » est née aux États-Unis, mais elle fait à présent son chemin plus largement en Europe et au-delà. Ces écoles peuvent revêtir différentes formes, mais elles ont en commun le principe fondamental d'abriter un certain nombre d'organismes ou d'avoir des rapports officiels avec ceux-ci. Ainsi, les enfants qui rencontrent des difficultés auront plus de chances de bénéficier de services intégrés de la part de ces divers organismes. Si l'école fonctionne comme une ressource de la collectivité, il s'ensuit que les parents et autres membres de la collectivité peuvent utiliser l'école comme un « centre tout-en-un » où ils peuvent accéder à un large éventail de services. Cela les encourage à voir dans l'école un élément important de la communauté et les incite à s'impliquer avec l'école dans l'éducation de leurs enfants.

Ces écoles se distinguent par :

- des rapports étroits avec les gens du lieu, et notamment par la participation de la collectivité à la définition de la démarche de l'école ;
- un programme scolaire conçu en tenant compte du fonds culturel des différents élèves ;
- un éventail de services fournis à la fois aux élèves et aux membres de la collectivité ; il pourrait s'agir par exemple de soins de santé, de renseignements et de soutien sur les questions de logement, de programmes sur la drogue, d'information en matière d'emploi, de cours supplémentaires de langue étrangère et d'interventions en cas de situation de crise ;
- une approche en partenariat pour un développement et une gestion de l'école menée de pair par le service éducatif, d'autres organismes sociaux et des associations de bénévolat et ONG.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Nous avons fait valoir, dans ce *thème*, combien il est important que les familles et la collectivité prennent part en tant que partenaires au soutien en faveur de l'éducation intégratrice. Les rapports entre les familles, la collectivité et les travailleurs de l'éducation peuvent être un puissant facteur de soutien en faveur de pratiques plus intégratrices s'ils se fondent sur le respect mutuel et sur la volonté de travailler en collaboration. Ils peuvent en revanche entraver le développement de ces pratiques si les parents et la collectivité restent en marge. Bien entendu, certaines familles et certains membres de la collectivité participeront davantage que d'autres à l'éducation de leurs enfants. Ce qui importe dans un système éducatif intégrateur est que leur rôle soit reconnu et que leurs points de vue et leurs opinions soient pris en considération et respectés.

Au moment d'examiner la situation actuelle, les administrateurs et les décideurs pourraient souhaiter prendre en compte les questions suivantes:

- **À quelles formules de participation les familles et la collectivité peuvent-elles avoir recours s'agissant d'accompagner l'éducation des enfants?**
- **Comment peut-on leur permettre de transmettre les connaissances qu'elles ont sur les enfants aux écoles?**
- **Quelle peut être la participation des familles aux prises de décisions relatives à leurs enfants et dans quelle mesure devrait-on la protéger par des dispositions légales? Cette protection doit-elle se traduire par l'élargissement des droits, par une participation à la gestion de l'école, par des mécanismes spécifiques ou encore par ces trois aspects à la fois?**
- **Comment les familles et les associations peuvent avoir voix au chapitre des processus de prises de décisions politiques aux plans local et national? Cela exige-t-il des droits juridiques et des structures de prise de décision formels ou simplement des stratégies moins formelles qui soient adaptées à des cultures et à des situations particulières?**
- **Comment les familles et les groupes sociaux marginalisés peuvent-ils s'impliquer dans l'éducation? Comment peut-on encourager et soutenir leur participation?**
- **Comment peut-on mobiliser les ressources éducatives de la collectivité? Quelles sont les infrastructures qui existent déjà et comment les pouvoirs publics aux plans national et local peuvent-ils soutenir les initiatives communautaires?**
- **Comment les écoles peuvent-elles fonctionner comme ressource de la collectivité? Quelle latitude ont les écoles pour prendre part au développement de la collectivité ou servir de base à un éventail d'autres services?**

6

THÈME 6 : L'élaboration d'un programme d'enseignement intégrateur

QUESTIONS CLÉS

- Le programme d'enseignement doit être structuré et conçu de telle sorte que son contenu puisse être enseigné à *tous* les élèves.
- Le programme d'enseignement doit être étayé par un modèle pédagogique qui soit lui-même intégrateur. Il faut qu'il concilie tout un ensemble de styles pédagogiques et qu'il mette l'accent sur les compétences et les connaissances qui sont utiles pour les élèves.
- Il faut que le programme d'enseignement soit suffisamment flexible pour répondre aux besoins des divers élèves, communautés et groupes religieux, linguistiques, ethniques ou autres. Il ne saurait donc être imposé de *manière rigide* au niveau national ou central.
- Il faut que le programme d'enseignement comporte des niveaux élémentaires auxquels puissent accéder des élèves ayant des compétences de départ inégales. Il convient de gérer et d'évaluer les progrès accomplis afin que tous les élèves réussissent.
- Avec un programme scolaire plus intégrateur, on exige davantage des enseignants. Ceux-ci auront donc besoin de plus de soutien pour le mettre en œuvre efficacement.

AXE DE RÉFLEXION

Le programme d'enseignement comprend toutes les expériences éducatives qui sont offertes aux élèves dans leurs écoles et au sein de leur collectivité. Le noyau du programme d'enseignement est constitué des possibilités d'enseignement et d'apprentissage planifiées qui sont disponibles dans la salle de classe ordinaire – c'est le programme scolaire proprement dit, ou programme scolaire formel. Mais il existe beaucoup d'autres expériences d'apprentissage possibles, qui sont plus difficiles à planifier mais qui peuvent sans doute être influencées par les écoles et par d'autres parties du système éducatif, comme par exemple :

- les interactions entre élèves;
- les interactions entre élèves et enseignants en classe et en dehors des cours;
- les expériences éducatives présentes dans le cercle de la collectivité – au sein de la famille, par exemple, ou dans d'autres milieux tels que les associations à caractère social ou religieux.

Bien que nous nous intéressions essentiellement dans ce *thème* au programme scolaire formel, il est important de l'envisager comme une partie de cet ensemble plus général d'expériences didactiques.

Le programme d'enseignement formel doit servir au moins deux objectifs:

- Il doit englober l'ensemble des connaissances, des compétences et des valeurs que le pays souhaite faire acquérir aux enfants et aux jeunes.
- Il doit transmettre une éducation de qualité aux élèves, tant sur le plan du degré d'engagement auquel elle donne lieu que des résultats qu'elle produit.

Le programme d'enseignement doit surtout réaliser ces objectifs pour *tous* les élèves sans distinction. Il se doit donc d'être rigoureux, mais également suffisamment flexible pour répondre aux spécificités très variées des élèves.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 Élargir la définition d'apprentissage

La mise au point d'un programme d'enseignement qui réalise l'intégration de tous les élèves peut supposer l'élargissement de la définition d'apprentissage employée par les enseignants et les décideurs dans le système éducatif. Tant que l'apprentissage est compris comme l'acquisition de pans de savoir présentés par un enseignant, les écoles risquent fort de demeurer enfermées dans des programmes scolaires et des pratiques pédagogiques organisés de manière rigide. Généralement, les programmes d'enseignement intégrateurs sont donc fondés sur une conception de l'apprentissage selon laquelle les élèves participent activement à donner un sens à leurs expériences. Autrement dit, les apprenants ne peuvent pas se contenter d'attendre qu'on leur *dise* ce qu'il faut faire. Ils doivent découvrir et comprendre les choses d'eux-mêmes.

Une telle conception met l'accent davantage sur le rôle de médiateur de l'enseignant que sur celui d'éducateur. Il est ainsi plus facile d'enseigner à un groupe hétérogène

d'élèves ensemble, étant donné que ces élèves ne doivent pas forcément être tous parvenus au même point d'apprentissage ni avoir reçu le même enseignement de leur maître. Il s'agit au contraire, de faire en sorte que chacun travaille à son rythme et à sa manière dans un cadre commun d'activités et d'objectifs. Selon cette conception, la manière la plus efficace d'apprendre pour les élèves est souvent l'apprentissage mutuel, où les élèves travaillent ensemble à comprendre certains problèmes ou bien où des élèves qui sont plus avancés aident leurs camarades qui évoluent à un rythme moins soutenu. Ainsi, l'aide d'enfant à enfant n'est pas seulement un moyen peu coûteux d'incorporer une gamme d'élèves très variée dans une classe, mais également une manière efficace de donner la possibilité à tous les élèves d'apprendre.

Les approches fondées sur cette conception exigent que la classe soit organisée différemment du modèle classique dominé par le maître :

✓ Voyons à présent, à titre d'exemple, un établissement d'enseignement primaire et secondaire (1ère à 9ème années d'étude) situé dans un quartier de banlieue socioéconomiquement défavorisé de Lisbonne (Portugal). Les résultats scolaires des élèves y sont depuis toujours médiocres et l'école a tiré parti de la flexibilité du programme scolaire portugais pour traiter ce problème. On a substitué à la forme traditionnelle d'organisation – un enseignant pour une classe – une structure plus flexible. Des enseignants spécialisés travaillent avec les classes et on accorde une plus grande importance au travail axé sur un projet articulé sur des objectifs pluridisciplinaires. Le travail sur projet est sous la responsabilité d'enseignants spécialement formés qui sont en étroite liaison avec les maîtres en charge d'une classe. L'esprit du projet commence à présent à influer sur le reste du programme d'enseignement, qui est dispensé par les enseignants en charge d'une classe.

Toute une série d'activités hors salle de classe viennent s'ajouter à celles qui sont menées dans le cadre du projet. Ces activités peuvent faire partie du programme scolaire proprement dit ou bien se dérouler en dehors des cours, au sein d'un « club » d'activités : sport, bibliothèque, coin « contes et histoires », musique, arts graphiques, anglais et informatique. Une tranche horaire consacrée à « l'étude avec soutien scolaire » figure également dans l'emploi du temps : il s'agit d'aider les élèves à vaincre les difficultés qu'ils rencontrent du fait du manque de conditions favorables pour leurs devoirs à la maison et de leur propre manque de stratégies en matière d'étude individuelle. Elle est aussi utilisée pour le travail sur les comportements sociaux et la citoyenneté.

Les élèves qui rencontrent de graves difficultés d'apprentissage assistent à certains cours dans cette école, où ils bénéficient de l'aide d'un enseignant de soutien ainsi que de programmes pédagogiques adaptés. En outre, un programme appelé « année d'étude après la 9ème année » est destiné aux élèves qui n'obtiennent pas le diplôme de 9ème année. Il combine un programme d'enseignement général, des activités de développement social et culturel, une formation technique (fabrication de tuiles, conception graphique assistée par ordinateur, conception de projet et technologie des matériaux) et des ateliers (tuiles, glaise, menuiserie, économie domestique).

Une approche de ce type suppose que les enseignants doivent offrir aux élèves des possibilités de travailler ensemble et de s'atteler aux tâches qui leur sont proposées à leur manière. On y est normalement attentif à ce que les élèves résolvent eux-mêmes les

problèmes rencontrés et qu'ils réalisent des travaux approfondis sous leur propre direction. L'enseignant consacre souvent également une importante partie de son temps à travailler avec des groupes ou individuellement avec des élèves, plutôt qu'à enseigner à la classe toute entière.

Une approche de ce type permet d'avoir une flexibilité maximale et ainsi de donner à tous les élèves accès au programme d'enseignement. Cependant, ce n'est pas là la seule approche possible. D'autres méthodes insistent sur l'importance de l'instruction dispensée directement par l'enseignant.

✓ Aux États-Unis, le programme *Success for All* («réussite pour tous») a pour vocation d'améliorer les résultats scolaires dans des écoles situées dans des zones défavorisées. Les enseignants sont formés pour travailler de manière intensive à alphabétiser et doter d'autres compétences les élèves de leurs classes. Ils ont une idée précise des compétences qu'ils souhaitent faire acquérir aux élèves, ont recours à des programmes didactiques préparés et mettent l'accent sur une très grande interaction entre l'ensemble de leurs élèves. Les élèves qui doivent déployer beaucoup d'efforts pour acquérir des compétences bénéficient de cours individuels supplémentaires et les écoles travaillent également de manière très soutenue avec les familles qui ont des problèmes.

En Angleterre, les *National Literacy and Numeracy Strategies* («Stratégies nationales d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul») sont en parties inspirées du projet *Success for All*. Dans le cadre de ces stratégies, les écoles primaires (élèves entre 5 et 11 ans) réservent un contingent d'heures fixé à l'alphabétisation et à l'acquisition du calcul et elles suivent un programme établi. L'enseignant travaille de manière soutenue avec l'ensemble de la classe, il enseigne à tous les élèves les mêmes matières et suscite beaucoup d'interactions entre eux. Comme dans le programme *Success for All*, on trouve des formules structurées de travail individuel ou en petits groupes et les élèves qui ont du mal à apprendre bénéficient de cours supplémentaires.

Ces stratégies ne signifient pas un retour à des formes d'enseignement traditionnelles. Elles ne défendent pas simplement, l'idée d'un enseignant chargé de transmettre de l'information dans le cadre d'un programme d'enseignement établi dans l'espoir que les élèves sauront l'interpréter. Elles sont au contraire, fondées sur des interactions intensives et extrêmement planifiées entre l'enseignant et la classe visant à garantir que tous les élèves maîtrisent les mêmes compétences.

Il y a beaucoup de débats autour de ces approches – et autour d'autres approches – de l'enseignement et de l'apprentissage. Du point de vue de l'éducation intégratrice, il est important qu'on encourage *tout un éventail* d'approches de sorte que les élèves ne soient pas marginalisés par une approche dominante unique qui ne réponde pas à leurs besoins. Il ne suffit donc pas aux enseignants d'être bien informés sur le contenu du programme d'enseignement. Il leur faut également comprendre les approches de l'apprentissage qui le sous-tendent et pouvoir avoir recours à un répertoire de styles d'enseignement à mesure que les besoins se font jour.

2 Les perspectives culturelles

Beaucoup de pays ont hérité de programmes d'enseignement contenant des postulats culturels intrinsèques de mise à l'écart de certains élèves. En Afrique du Sud, par exemple, le programme scolaire a dû être réformé non seulement parce qu'il était peu flexible mais également parce qu'il était fondé sur les principes de l'apartheid et qu'il n'avait pas su prendre acte de l'histoire ni de la contribution culturelle de la population qui est majoritaire dans le pays. Dans d'autres pays en transition, la réforme du programme scolaire est souvent motivée par des préoccupations analogues.

Dans beaucoup de pays, il y a des groupes dont les cultures et les traditions ne figurent dans les programmes scolaires et ne sont pas représentées dans les matériels pédagogiques au programme. Il peut s'agir de minorités ethniques ou religieuses, de personnes handicapées, de femmes, etc. Plus imperceptiblement, les modes d'apprentissage valorisés dans les cultures dominantes peuvent exclure des modes éducatifs non classiques (par exemple l'apprentissage individualiste et en situation de compétition peut être privilégié au détriment de l'apprentissage en coopération). Souvent, l'enseignement n'existe pas dans la première langue des groupes linguistiques minoritaires et, même quand c'est le cas, la langue des signes employée par les personnes sourdes et les formes améliorées de communication telles que le langage BLISS peuvent ne pas jouir d'un statut analogue.

Ces problèmes sont traités de diverses manières :

- À mesure que les pays adoptent des approches plus intégratrices, il est possible pour chaque école et chaque enseignant, pris isolément, d'adapter le programme d'enseignement aux besoins locaux et aux différences culturelles. Dans des pays comme la Bolivie, le Canada, le Paraguay ou l'Afrique du Sud, par exemple, le multiculturalisme et le plurilinguisme sont des questions de premier plan. On y accepte plus d'une langue pour dispenser le programme scolaire et la reconnaissance de la diversité culturelle se retrouve dans le programme scolaire.
- Dans d'autres pays, les questions relatives à la diversité culturelle et au statut des groupes minoritaires sont intégrées dans les matériels pédagogiques au programme. Au Chili, on peut, par exemple, trouver dans l'énoncé d'un problème dans un manuel de mathématiques des exemples qui présentent les femmes ou les membres de groupes minoritaires sous un jour favorable et où les auteurs ont tâché d'éliminer dans la formulation tout mot ou expression susceptible d'être discriminatoire.
- Dans d'autres pays, des matières telles que la « citoyenneté » ou « l'éducation personnelle et sociale » figurent au programme. Elles offrent l'occasion d'aborder formellement des questions relatives à la discrimination et à la diversité culturelle. En Australie, par exemple, on s'est attaché, au niveau national, à définir la « compréhension culturelle » comme une compétence fondamentale que tous les élèves doivent acquérir.

3 La flexibilité du programme d'enseignement

La plupart des pays ont pris acte qu'il est nécessaire d'inscrire le programme scolaire à un niveau supérieur à celui de l'établissement scolaire (c'est-à-dire la municipalité, l'État d'une fédération ou le pays). Cela contribue à garantir que le programme d'enseignement aide à atteindre les objectifs nationaux. Beaucoup de pays estiment important que le programme scolaire défini au niveau central s'applique à *tous* les élèves et qu'aucun d'entre eux n'en

soit exclu, afin que l'ensemble des élèves aient une certaine base élémentaire commune. Cependant, plus le programme scolaire est formulé de manière centralisée, plus il est important de prendre en compte les différences entre élèves et les besoins de certains groupes et de mettre au point des stratégies pour traiter ces besoins.

3.1 Les stratégies de flexibilité des programmes scolaires

On a introduit la flexibilité de deux manières, selon les pays :

- Certains fixent un enseignement de « tronc commun », mais encouragent les écoles et les autorités locales à élaborer d'autres matières ou d'autres cours pour les intégrer dans le programme scolaire au niveau local. Le tronc commun peut comprendre un nombre limité de domaines de contenus (par exemple : première langue, mathématiques et, éventuellement, sciences et deuxième langue) ou d'un contenu minimal requis parmi un choix plus général de domaines de contenu.
- Certains prescrivent un programme scolaire qui n'indique pas de manière détaillée le contenu des disciplines à apprendre, mais définit plutôt des objectifs généraux à atteindre. Les écoles jouissent alors, d'une certaine flexibilité pour atteindre ces objectifs par les contenus et les méthodes pédagogiques qu'elles jugent les plus appropriés pour répondre aux besoins éducatifs des élèves.

Dans la pratique, comme le montrent les exemple suivants, la plupart des pays adoptent une formule panachée de ces deux démarches :

✓ Le Portugal est en train de mettre au point un programme scolaire flexible et intégrateur pour remplacer le système actuel, qui est rigide et chargé. Le nouveau programme n'est pas fondé sur une description détaillée du contenu, mais bien sur l'acquisition de compétences fondamentales dans trois domaines :

- la faculté des élèves à devenir autonomes ;
- l'adoption de comportements appropriés et l'acquisition de compétences sociales ;
- le perfectionnement individuel et la recherche d'une qualité de vie.

En partant de ces principes, le programme scolaire spécifie un tronc commun, les compétences que doivent avoir acquis les élèves à la fin de la 9ème année d'études et un ensemble de contenus éducatifs « transversaux » (ou transdisciplinaires) : le temps et l'espace, la diversité dans la nature et dans les sociétés, l'environnement, l'éthique et la citoyenneté, la résolution des problèmes et l'enseignement artistique et esthétique.

À l'intérieur de ce cadre, les écoles sont libres de proposer leurs propres programmes didactiques et d'organiser leurs propres emplois du temps et méthodes pédagogiques.

La structure dans la Communauté autonome de Catalogne est différente, mais le résultat final est à peu près le même : un programme d'enseignement spécifié en termes généraux au niveau central mais que les écoles peuvent adapter pour répondre aux besoins de leurs élèves :

✓ En Catalogne (Espagne), les programmes scolaires des écoles sont fondés sur les principes généraux fixés dans les prescriptions dictées par l'administration régionale catalane.

L'État précise :

- les compétences à acquérir ;
- les disciplines figurant au programme ;
- les objectifs généraux ;
- les contenus au programme dans leurs grandes lignes ;
- les objectifs à long terme.

Même s'il existe une grande flexibilité dans les programmes scolaires au niveau de l'école, il reste nécessaire pour chaque école de formuler ce qu'elle envisage pour chaque échelon éducatif.

Toutefois, il est possible de modifier le programme scolaire pour prendre en compte les besoins et les caractéristiques de chaque école. Cette flexibilité est fondamentale pour adapter le processus d'apprentissage aux besoins des élèves. Toute modification doit apparaître dans les documents d'orientation des écoles, où doivent être précisés :

- les objectifs éducatifs de l'école ;
- la conception du programme d'enseignement de l'école ;
- le plan d'organisation des niveaux d'enseignement de l'école.

En outre, les enseignants en classe peuvent apporter d'autres modifications à l'intention de certains élèves à titre individuel. Certains élèves peuvent aussi bénéficier d'un programme éducatif individuel qui ne peut être modifié qu'avec le consentement des parents, des enseignants et de l'équipe consultative de l'école.

Dans ces deux exemples, les écoles ont une marge de liberté considérable pour adapter le programme d'enseignement. Cependant, il existe aussi des systèmes pour surveiller l'usage que font les écoles de cette liberté. Ainsi, le besoin de flexibilité est contrebalancé par la nécessité d'avoir une assurance de qualité et une certaine cohérence entre écoles.

3.2 Les manières d'organiser le programme d'enseignement

Dans les exemples portugais et catalan cités plus haut, le programme scolaire est spécifié au niveau national ou au niveau de l'État d'une fédération en termes d'objectifs éducatifs généraux et non de contenu détaillé, ce qui présente l'important avantage d'une flexibilité permettant une forme d'organisation du programme plus transdisciplinaire ou plus transversale entre les différents domaines de contenu. Il y est également ainsi plus aisé pour les enseignants de trouver des formules pour répondre à ces objectifs généraux par des expériences éducatives qui aient un sens pour leurs élèves. Par exemple :

- On peut enseigner des compétences de base comme la communication ou le calcul élémentaire par l'histoire, la géographie, la science ou pratiquement n'importe quelle autre discipline. Tous ces domaines de contenu sont des occasions d'acquérir des compétences éducatives de base dans une plus ou moins grande mesure.
- Les compétences de base peuvent aussi se dispenser dans le cadre d'un projet de classe qui ne soit pas lié à un domaine de contenu particulier. Cela donne aux

enseignants une considérable flexibilité pour élaborer le programme d'enseignement au niveau de l'établissement scolaire. Cela ouvre également la possibilité d'un programme qui soit étroitement en prise avec les intérêts et l'expérience des élèves et qui n'exige pas que ceux-ci se passionnent pour les disciplines scolaires classiques.

✓ Dans les écoles des Caraïbes, les actuelles modifications apportées au programme d'enseignement des mathématiques enferment un message sans équivoque : les mathématiques doivent être liées intimement et de manière pertinente aux autres matières au programme. Les enseignants découvrent que des matières comme la biologie, l'économie et la sociologie, par exemple, sont bien plus riches en contenu mathématique qu'ils ne le pensaient. Du fait que les élèves étudient les mathématiques dans le contexte de ces disciplines, plutôt que simplement en tant que discipline en soi, non seulement ils voient leur apprentissage des mathématiques renforcé par un maniement constant, mais ils mettent de surcroît leurs compétences mathématiques en pratique et les considèrent par conséquent plus utiles que s'ils les étudiaient de manière plus classique.

Ce qui se produit ici avec les mathématiques est avéré ailleurs, que ce soit en matière d'alphabétisation, dans les études sociales ou dans d'autres domaines de contenu. Cette approche offre aux enseignants créatifs un champ considérable pour élaborer un programme d'enseignement, qui réponde aux besoins de leurs élèves et qui soit perçu comme utile par ces derniers. Certains pays jugent toutefois, que les connaissances et les compétences propres à certains domaines de contenu peuvent être perdues si le programme est trop organisé en thèmes et en projets transdisciplinaires. Il est donc important, de trouver un équilibre entre la flexibilité d'une organisation transdisciplinaire et la clarté d'une organisation en domaines de contenu distincts.

3.3 L'adaptation et la modification du programme d'enseignement

Les programmes d'enseignement intégrateurs sont construits de manière flexible pour permettre non seulement des adaptations et des aménagements *au niveau de l'école,* mais également des adaptations et des modifications visant à répondre aux modes de *travail personnels* de l'élève et des enseignants :

✓ En Argentine, les dispositions réglementaires régissant l'éducation en matière de besoins spéciaux autorisent des adaptations individuelles. On les définit comme : « (...) des stratégies et des ressources éducatives supplémentaires qui sont mises en place par les écoles afin de faciliter l'accès et les progrès des élèves ayant des besoins spéciaux dans le programme scolaire ».

La réglementation ajoute la condition que, quelque adaptation qu'ait subi le programme d'enseignement, celui-ci doit néanmoins offrir aux élèves les mêmes matières, la même profondeur et la même richesse que celles auxquelles l'ensemble des autres élèves a accès.

Le processus d'*adaptation* diffère de la *modification* du programme d'enseignement qui intervient dans le contexte du programme d'enseignement auquel ont accès tous les autres élèves. Il s'agit habituellement de mettre en place un enseignement personnalisé s'appuyant sur des matériels didactiques adaptés ou assurés par des assistants pédagogiques. Quand une école dispose de ses propres enseignants spécialisés ou « enseignants-ressources » ou qu'elle bénéfice de services itinérants, ceux-ci jouent un rôle dans la planification des adaptations en collaboration et, éventuellement, dans leur transmission des enseignements. Cependant, la responsabilité principale échoit à l'enseignant en classe, qui a pour mission de transmettre l'essentiel du programme adapté.

L'adaptation doit être supervisée attentivement. Si on en use trop librement, la même classe risque de se voir dispenser des programmes distincts. La modification implique d'aller au delà de la simple adaptation. Il s'agit de modifier le programme d'enseignement – en ajoutant ou en substituant des cours ou des matières de manière à répondre aux besoins des élèves pris individuellement. Les modifications ont même plus de chances d'aboutir à des formes distinctes d'enseignement. Cependant, on peut neutraliser les risques de cette approche pour peu qu'on use modérément de la faculté de modifier les programmes et qu'on le fasse conformément aux objectifs éducatifs nationaux qui s'appliquent à l'ensemble des élèves.

✓ Partant des définitions présentées plus haut, on pourrait donner l'exemple suivant pour illustrer la différence entre une adaptation et une modification du programme d'enseignement :

Pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires, les élèves doivent avoir étudié pendant deux ans une seconde langue. Un certain nombre d'élèves ont besoin d'*adaptations* du programme. Ces adaptations varient selon les cas et dépendent des besoins personnels de chaque élève. Il peut s'agir par exemple : d'avoir des manuels scolaires et d'autres matériels didactiques rédigés en gros caractères ; de passer les parties écrites des examens de deuxième langue oralement ; de réaliser tout projet écrit oralement ; de travailler pendant trois séances par semaine avec un camarade de classe tuteur ; de ne faire que les questions au numéro impair sur les feuilles de travail et de bénéficier de l'aide d'un camarade qui prend les notes.

Quelques élèves ont besoin de *modifications* du programme d'études. Les modifications exigent d'apporter davantage des changements que des adaptations au programme. Certains élèves peuvent avoir besoin de suivre en quatre ans un programme de seconde langue de deux ans – moyennant diverses modifications des objectifs et de la teneur du cours. Pour d'autres élèves, il est éventuellement nécessaire de supprimer les cours de deuxième langue. À la place de ces cours, les élèves pourraient être tenus de suivre des cours supplémentaires de première langue ou bien des cours supplémentaires dans une discipline optionnelle.

Une question fondamentale pour les responsables des politiques est de déterminer comment permettre aux écoles de pratiquer des adaptations et des modifications pour certains élèves pris individuellement et jusqu'où encourager l'usage de chacune d'entre elles. Les programmes d'enseignement très flexibles sont difficiles à surveiller, ce pourquoi les États se réservent souvent une certaine marge de décision au niveau central quant à la formulation du programme. Le cas échéant, il est important qu'il soit conçu en ayant conscience des besoins de l'ensemble des élèves. S'il est conçu pour ceux qui réussissent le mieux, ou même simplement pour la majorité des élèves, qui n'ont pas de difficultés particulières, certains élèves seront inévitablement incapables d'y avoir accès. Dès lors,

ceux-ci devraient se voir dispenser un enseignement à part, faute de quoi ils auraient une expérience d'enseignement inadapté.

D'une manière générale, les adaptations sont plus faciles et les modifications moins nécessaires quand :

- le programme d'enseignement est spécifié de manière centrale en termes d'objectifs généraux plutôt que de contenu détaillé ;
- que des approches transversales sont possibles ;
- qu'il est possible pour chaque école et pour les enseignants de mettre au point leurs propres approches, pour dispenser les enseignements inscrits au programme scolaire.

Dans ces conditions, *chaque* élève a des chances d'avoir une expérience scolaire adaptée à ses besoins, mais dans le contexte d'un cadre commun et de la salle de classe ordinaire. Pour satisfaire ces besoins, il n'est donc pas nécessaire que les élèves apprennent en étant séparés de leurs camarades de classe ni qu'ils soient recensés comme étant en situation d'échec scolaire pour suivre un programme d'enseignement individualisé.

3.4 La mise en place d'un système intégrateur d'évaluation, de certification et de progression

Si on veut que les stratégies de flexibilité du programme d'enseignement soient efficaces, elles doivent s'accompagner de stratégies analogues permettant la flexibilité en matière d'évaluation et de certification (voir également le *thème 3* sur l'évaluation dans les systèmes intégrateurs). Ces stratégies sont essentielles pour veiller à ce que les élèves progressent au long du programme et à ce que leurs caractéristiques et leurs besoins individuels soient compris et satisfaits. Par exemple, une évaluation appropriée permet :

- aux élèves doués et brillants d'évoluer à leur rythme d'apprentissage naturel ;
- aux élèves qui progressent plus lentement que leurs camarades d'évoluer à leur rythme tout en continuant à suivre le contenu des thèmes et des leçons ;
- aux élèves qui rencontrent des problèmes d'apprentissage spécifiques de bénéficier d'un soutien créatif et efficace, pour accroître au maximum leurs chances de réussite.

Il est important d'éviter ou de démanteler les systèmes d'évaluation, dont le principal objectif est seulement de vérifier si l'élève a atteint le niveau requis pour pouvoir passer en classe supérieure. On emploie, selon les pays, des stratégies diverses pour traiter ce problème :

- *Rompre ou affaiblir le lien entre évaluation et progression*. On peut faire en sorte que le passage dans la classe suivante ne dépende que de l'âge et non des résultats scolaires, ou de limiter le nombre de fois qu'un élève peut redoubler une même année d'études. On peut également organiser la progression non selon des années d'études, mais selon des "cycles" de deux ou trois ans :

  ✓ En Bolivie, l'enseignement primaire est organisé autour de cycles et non d'années d'études. La phase première, qui dure huit ans, se répartit sur trois cycles : apprentissage de base, apprentissage essentiel et apprentissage appliqué. À l'intérieur de chaque cycle, les enseignants sont encouragés à suivre les modes d'apprentissage naturels de chaque élève plutôt que d'observer un rythme uniforme.

Un système analogue a été adopté dans certains États et municipalités du Brésil à partir de 1996. Cependant, certains estiment que cela a conduit à une «admission automatique» des élèves de la part des enseignants sans qu'il soit procédé à une évaluation rigoureuse. L'enjeu de ce système n'est pas, selon eux, de mettre en place un programme d'enseignement intégrateur, mais de faire baisser le taux d'échec apparent du système éducatif brésilien afin de faire remonter le pays dans les tableaux comparatifs internationaux. Le problème semble être que le passage aux cycles a été entrepris dans certains endroits, sans qu'on se soit demandé ce que cela pouvait impliquer. Il est à présent clair qu'il s'agit d'un changement très important, dont les répercussions doivent faire l'objet d'une réflexion attentive avant application.

- *Lier l'évaluation aux objectifs généraux du programme d'enseignement plutôt qu'à la maîtrise d'un contenu spécifié*. Étant donné que ces objectifs sont généralement transdisciplinaires et qu'ils indiquent ce que l'élève devrait être capable de *faire*, plutôt que le contenu qu'il ou elle a appris, l'évaluation peut être bien plus flexible. Elle peut avoir lieu à mesure que l'élève acquiert des compétences particulières, plutôt qu'une fois que l'enseignant a fini d'enseigner des blocs de contenu. Elle peut également intervenir dans des contextes naturels (par exemple dans le cadre d'activités normales en classe), plutôt qu'avec des devoirs sur table ou des examens formels. Ainsi, elle peut être conçue et conduite par les enseignants, au lieu de reposer sur des tests conçus et administrés de manière centralisée. L'évaluation naturelle des compétences a également des chances de favoriser les élèves qui n'ont pas de bons résultats aux tests classiques ou dont la scolarité présente des lacunes, qui leur rendent difficile la maîtrise de grands pans de connaissance de manière systématique.

  ✓ Encore récemment, l'Afrique du Sud avait des programmes d'enseignement rigides dominés par des formes traditionnelles d'évaluation et un système organisé par années d'études. Elle a, à présent, opté pour un système d'enseignement fondé sur les résultats ("Outcomes-Based Education", ou OBE) dans lequel la spécification du contenu (souvent culturellement décalé) est remplacée par la spécification de résultats «essentiels» et «spécifiques». Ceux-ci s'accompagnent de «critères d'évaluation» et d'«indicateurs de performances» sur lesquels on peut se baser pour évaluer les résultats obtenus par les élèves.

  Le précédent programme scolaire régi par le principe d'examen a cédé la place à un système qui permet, à présent, une accumulation de crédit modulaire avec des évaluations fréquentes. Cela signifie aussi, que des compétences professionnelles peuvent être intégrées dans le programme d'enseignement et que peuvent s'ouvrir des voies multiples menant à d'ultérieures formules d'éducation et de formation. Cela signifie que le programme scolaire est lié plus étroitement à la vie postscolaire.

- *Mettre en place des formes flexibles de certification*. Les formes traditionnelles d'évaluation finale testent l'acquisition d'ensembles de savoir et reposent sur des examens sur table. Elles excluent de fait, nombre d'élèves qui manquent de compétences nécessaires pour être reçus – alors même qu'il puisse exister d'autres types de compétences et de connaissances. Beaucoup de ces élèves bénéficient d'adaptations et/ou de modifications du programme d'enseignement. Le maintien des formes traditionnelles de certification du niveau scolaire implique qu'un

grand nombre d'élèves continueront à quitter l'école, sans aucune forme de certification des études en poche et qu'ils seront désavantagés sur le marché du travail et dans leur vie d'adulte. Les procédures d'évaluation flexibles peuvent conduire naturellement à des systèmes flexibles de certification. Si l'évaluation est fondée sur les compétences et que la progression n'est pas déterminée par les résultats scolaires, alors tous les élèves peuvent recevoir une certification pour ce qu'ils sont capables de faire à la fin de leur scolarité. Si les compétences spécifiées pour le programme scolaire sont en rapport avec le travail et avec des compétences spécifiées pour un enseignement et une formation ultérieures, alors les élèves peuvent progresser de la scolarisation à l'apprentissage tout au long de la vie, quels que soient leurs résultats scolaires.

✓ Pendant plusieurs années, l'Angleterre a été confrontée au problème posé par le grand nombre d'élèves qui n'obtiennent aucun titre de certification à la fin de leur période de scolarité obligatoire (à l'âge de 16 ans) et qui ne réussissent pas à continuer leur études avec une formule d'éducation ou de formation complémentaires. La solution a été de créer, parallèlement aux qualifications scolaires classiques, un ensemble de qualifications professionnelles axées sur l'acquisition de compétences. Les élèves peuvent commencer à travailler dans le but d'acquérir ces qualifications, alors qu'ils sont encore scolarisés, mais ils peuvent également s'en servir pour suivre une ultérieure formation complémentaire une fois qu'ils ont quitté l'école. On a récemment proposé un titre de fin d'études commun pour tous les jeunes de 19 ans, qui doit s'appeler "graduation" (diplôme). Il combinera les résultats scolaires classiques et les résultats professionnels ainsi que des compétences fondamentales « de tronc commun » (communication, calcul, etc.). Les élèves seront aptes à suivre de nombreuses voies (dont l'apprentissage sur le lieu de travail) en vue de l'obtention du diplôme.

Afin d'aider les élèves dans ces multiples voies, on a mis en place un nouveau service : le Connexions Service. Il offre un soutien à tous les élèves à la fin de leur parcours scolaire, mais il s'adresse particulièrement à ceux d'entre eux qui risquent le plus d'abandonner l'école. Des conseillers personnels travaillent avec ces élèves pour les aider à effectuer la transition, lorsqu'ils arrivent à l'âge de 16 ans, entre la scolarité obligatoire et le système d'enseignement et de formation complémentaires.

4 Donner la possibilité aux enseignants et aux écoles de travailler avec un programme d'enseignement intégrateur

4.1 Les exigences des programmes d'enseignement intégrateurs

L'efficacité du programme d'enseignement dépend sur le long terme des compétences et des comportements des enseignants en charge d'une classe. Cependant, les enseignants peuvent préférer travailler avec un programme scolaire traditionnel pour un certain nombre de raisons :

- ils peuvent avoir reçu une formation trop succincte, ou avoir été formés selon la « méthode frontale », où ils se contentent de se mettre en face de leur classe pour lui inculquer de l'information ;

- ils peuvent avoir une maigre connaissance des matières à enseigner et se sentir plus à leur aise avec un programme d'enseignement classique, reposant sur le savoir qu'ils ont acquis au cours de leur formation préparatoire ou contenu dans les manuels scolaires ;
- ils peuvent se sentir plus sûrs d'eux avec un programme scolaire classique qui leur demande de prendre moins de décisions, quant à la manière de répondre à la diversité chez leurs élèves ;
- ils peuvent ressentir une véritable satisfaction professionnelle en voyant que leurs élèves apprennent quelque chose de concret.

Les types de programmes d'enseignement intégrateurs décrits ici, font néanmoins peser de considérables exigences sur les enseignants :

- Ceux-ci doivent s'impliquer dans l'élaboration du programme d'enseignement au plan local et acquérir des compétences en matière d'adaptation du programme dans les classes dont ils ont la charge ;
- ils doivent savoir gérer toute une gamme d'activités diverses et complexes en classe ;
- ils doivent avoir des compétences pour planifier et préparer des cours qui permettent la participation de l'ensemble des élèves ;
- ils doivent savoir comment accompagner leurs élèves dans leur apprentissage et ne pas se contenter de leur donner des réponses préconçues ;
- ils doivent travailler hors du cadre des matières traditionnelles et dans un esprit respectueux des différentes cultures.

Dans certains pays, d'ambitieuses réformes des programmes scolaires se sont heurtées à des écueils car ces exigences ont été sous-estimées. Les réformes sud-africaines décrites plus haut, par exemple, ont rencontré de considérables difficultés parce que de nombreux enseignants sont, dans ce pays, insuffisamment formés, parce que le moral du corps enseignant est bas et parce que certaines écoles ne disposent pas de suffisamment de ressources, pour soutenir les activités éducatives qui sont prévues au programme.

4.2 Le soutien aux enseignants

On peut, dans une certaine mesure, traiter ces problèmes grâce à un système de formation et de perfectionnement des enseignants qui soit efficace (voir le *thème 4* de ce document). Contentons-nous de faire ici trois observations :

- Les enseignants ont besoin de davantage que de connaissances sur les matières à enseigner. Il leur faut également savoir comment les enfants apprennent, comment comprendre les différences individuelles et comment adapter leur enseignement en fonction de ces différences.
- La gestion du programme d'enseignement dans une classe intégratrice est un défi pédagogique et organisationnel de taille. Les enseignants ont besoin de savoir et d'expérience *pratique*, ainsi que d'un soutien permanent qui les aide à intégrer des techniques efficaces dans leur pratique quotidienne.
- Étant donné que les ressources ne sont pas illimitées, il est généralement impossible, quand un nouveau programme est adopté, d'offrir une formation très riche à tous les enseignants et il est donc, d'une manière générale, nécessaire de discerner quels sont les « meneurs » du programme d'enseignement. Il pourra s'agir de chefs d'établissement, de personnes spécialisées dans un domaine ou, comme dans l'exemple portugais, d'enseignants spécialisés dans le travail sur projet. Du fait de leur rôle moteur, la formation de ces « meneurs »

sera axée non seulement sur leurs propres méthodes d'enseignement, mais aussi sur la manière dont ils peuvent travailler avec leurs collègues pour aider ceux-ci à travailler avec le nouveau programme scolaire.

Cependant, les enseignants ont besoin d'autres formes de soutien. Une fois encore, ce sujet est abordé en détail dans d'autres *thèmes* du *Dossier,* mais on peut néanmoins insister ici sur un certain nombre de points:

- *On peut soutenir les enseignants en mettant en place des centres de ressources qui soient proches des écoles* et où ils puissent se rencontrer pour partager information et expérience, participer à des journées de perfectionnement professionnel et avoir accès à des matériels pédagogiques ou participer à leur élaboration. C'est utile si le travail au sein du centre de ressources est considéré comme faisant partie intégrante des fonctions de l'enseignant et qu'il bénéficie des crédits nécessaires. Il peut également s'agir de la création d'un petit fonds destiné à permettre aux enseignants de participer à des activités de formation, plutôt que d'attendre qu'ils paient eux-mêmes l'ensemble de leur formation.
- *Les enseignants peuvent être soutenus grâce à la production de matériels scolaires aux plans national ou local*. Si les approches intégratrices peuvent souvent absorber beaucoup de ressources, rares sont en revanche les enseignants qui ont le temps ou les ressources pour créer tous leurs matériels d'enseignement. Dans certains pays (comme le Chili par exemple), un investissement dans ces matériels est réalisé au plan national. Ils rendent plus facile la tâche de l'enseignant, favorisent les styles pédagogiques intégrateurs et véhiculent des valeurs intégratrices. Les matériels conçus soigneusement peuvent devenir autant d'agents de changement au sein des écoles. Cependant, les matériels seuls ne font pas le changement et, au Chili, leur adoption s'est accompagnée d'activités de perfectionnement professionnel et de la possibilité pour les enseignants de travailler ensemble pour décider comment employer ces matériels le plus efficacement dans les conditions locales qui sont les leurs.
- *On peut soutenir les enseignants en leur présentant les techniques d'adaptation des programmes d'enseignement et l'enseignement à niveaux multiples*. Ils ont besoin de savoir: comment apporter des adaptations aux activités et aux matériels figurant au programme pour répondre aux particularités de chaque élève (telles que le handicap ou un niveau d'alphabétisation limité, par exemple); comment structurer les activités scolaires de sorte que les élèves de différents niveaux scolaires puissent y prendre part et, enfin, comment gérer les classes où ont lieu plusieurs activités en même temps.
- *On peut soutenir les enseignants en leur donnant la possibilité de s'adresser à des collègues déjà familiarisés avec ces techniques et/ou en encourageant le travail en collaboration au niveau de l'établissement scolaire*. L'enseignant(e) intrascolaire de soutien à l'apprentissage peut avoir un rôle particulier dans le soutien et l'élaboration du programme d'enseignement, s'il (ou elle) ne se limite pas à travailler individuellement avec les élèves.
- *On peut réduire les exigences qui pèsent sur les enseignants en simplifiant autant que possible le cadre du programme scolaire*. Il y a un risque à essayer de spécifier le programme d'enseignement de manière très détaillée, avec un grand nombre de compétences, des ensembles compliqués de thèmes transdisciplinaires, des mécanismes d'évaluation complexes et fréquents, etc. C'était le cas en Angleterre, où nombre d'enseignants jugeaient le programme scolaire national pratiquement impossible à appliquer. La solution a été de simplifier le programme scolaire et d'accroître la flexibilité au niveau de l'école.

- *On peut encourager la collaboration et la planification conjointe auprès des équipes scolaires*. Du fait de l'importance de l'adaptation et du perfectionnement du programme scolaire local, il est nécessaire que les enseignants aient la possibilité de travailler ensemble dans l'établissement scolaire et, éventuellement, entre plusieurs écoles dans certaines localités données. Dans l'école de Lisbonne décrite précédemment, la direction de l'école a entamé une série de réunions régulières destinées à faire travailler des équipes d'enseignants sur le perfectionnement des programmes scolaires et elle a soutenu ces réunions en publiant une série de dossiers de planification et de documents d'accompagnement.

  Il peut y avoir un rôle de travail en collaboration pour les éducateurs spécialisés, consistant en un rôle élargi d'«enseignant-ressource», pour les enseignants itinérants et pour les équipes intrascolaires chargées de la résolution des problèmes. Au lieu de se contenter de travailler au cas par cas, ces personnes et ces équipes peuvent prendre part à la mise au point et à l'adaptation du programme d'enseignement. Par exemple, les enseignants de "Methods and Resource", dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, mettent à profit leur connaissance approfondie des besoins individuels d'un élève pour aider leurs collègues en charge d'une classe à planifier des programmes individualisés et à adapter le programme d'enseignement, de sorte qu'il soit plus adapté à la diversité des élèves.

  Nombre de stratégies de travail en collaboration au niveau de l'établissement scolaire sont bien entendu traitées plus en détail dans l'ouvrage de l'UNESCO *Les Besoins éducatifs spéciaux en classe: manuel pour la formation des enseignants*.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Le danger existe de ne voir dans le mouvement en faveur de l'éducation intégratrice qu'un simple changement structurel des systèmes éducatifs. Ce risque est particulièrement fort chez les administrateurs et les décideurs qui, généralement, ne travaillent pas avec les élèves au quotidien. Cependant, il y a de bonnes raisons d'avancer que la mise au point d'un programme scolaire intégrateur est la condition préalable la plus importante à une éducation intégratrice et que les programmes d'enseignement peu flexibles et au contenu lourd sont la première cause de ségrégation et d'exclusion.

Au moment de planifier le passage à l'éducation intégratrice, les utilisateurs de ce Dossier pourraient être amenés à se pencher sur les questions suivantes :

- **Quels aspects de l'actuel programme d'enseignement ont des chances de favoriser l'exclusion ? Est-il par exemple trop peu flexible pour permettre des adaptations locales et individuelles ? Certains groupes sociaux et culturels s'en trouveraient-ils isolés ? Permet-il la progression et la certification pour l'ensemble des élèves ?**
- **Quel modèle d'apprentissage sous-tend le programme d'enseignement ? Dans quelle mesure contribue-t-il à l'éducation intégratrice ?**

- **Quel degré de spécification du programme scolaire est nécessaire au plan national et quelle marge de décision peut-on laisser au niveau local?**
- **Quel équilibre est-il nécessaire d'avoir entre la spécification du contenu et la spécification des objectifs et des résultats obtenus? Jusqu'où peut-on aller dans l'organisation du programme d'enseignement de manière horizontale (en termes de résultats transdisciplinaires) et non verticale (en termes de domaines de contenu)?**
- **Quels types de procédures d'évaluation et de certification sont possibles? Dans quelle mesure peuvent-elles rester flexibles et sous la responsabilité des enseignants? Quelle forme de certification peut-on offrir aux élèves qui ont des résultats modestes? Comment peut-on mettre en place un cadre de certification commun, qui conduise les élèves de leur période d'instruction obligatoire à l'enseignement et la formation complémentaires?**
- **Quelles mesures peut-on prendre pour veiller à ce que le programme d'enseignement soit intégrateur dans ses effets sur les divers groupes sociaux et culturels dans le pays? Quelle part laisser à l'adaptation locale et dans quelle mesure faut-il que la diversité soit prise en compte dans l'élaboration du programme scolaire? Dans quelle(s) langue(s) doit-on dispenser les enseignements au programme et quelles répercussions cela peut-il avoir sur les différents groupes linguistiques dans le pays?**
- **Comment peut-on aider les écoles et les enseignants à appliquer le programme scolaire? Les exigences en sont-elles réalistes étant donné la situation actuelle du corps enseignant? Quelle formation est-il nécessaire de lui apporter et quelles dispositions faut-il prendre pour favoriser l'élaboration des programmes au plan local et leur planification en collaboration?**

7

THÈME 7 : Gérer les mécanismes financiers de soutien aux systèmes intégrateurs

QUESTIONS CLÉS

- Tous les pays rencontrent des difficultés s'agissant de trouver des financements qui soient en rapport avec les besoins de l'éducation. Il est donc important de trouver des moyens de répondre aux besoins des élèves qui n'appellent pas forcément un supplément de financement ou de ressources d'une autre nature.
- Il est important de nouer des partenariats entre l'administration publique et d'autres bailleurs de fonds potentiels.
- La dissociation des financements selon qu'ils soient destinés à l'éducation spéciale ou ordinaire devra être dépassée et il faudra mettre au point des méthodes nouvelles pour répartir les crédits.
- Il sera éventuellement nécessaire de financer des programmes destinés à surmonter les facteurs défavorisants et à ameliorer l'égalité des chances.
- Les bailleurs de fonds doivent être conscients du comportement stratégique que jouent les écoles et les autres intervenants et ils doivent en tirer parti dans le sens d'une plus grande intégration.

- Il sera éventuellement nécessaire de mettre en place des systèmes de suivi, pour veiller à ce que les crédits et les autres ressources soient utilisés de manière appropriée et efficace.
- Si les volumes de financement diffèrent d'un pays à l'autre, on trouve en revanche partout un grand nombre de défis et de stratégies analogues.

AXE DE RÉFLEXION

Le volume des ressources destinées à l'éducation varie considérablement selon les pays. On observe en particulier, que les niveaux de ressources financières – crédits – disponibles sont sensiblement différents. Certains pays n'ont pas encore pu garantir l'éducation de base à d'importantes franges de leur population, ce qu'on explique souvent par le manque de crédits. C'est cette même raison qui est parfois avancée, pour expliquer pourquoi certains élèves ne peuvent recevoir une instruction dans le système scolaire général et qu'ils doivent être placés dans des établissements ségrégés.

Le défi est pour les pays de trouver des formules par lesquelles, on puisse consacrer autant de ressources que possible au système éducatif et de trouver des manières d'exploiter ces ressources qui ne discriminent, ni n'excluent certains groupes d'élèves. Nous nous proposons dans le présent *thème* d'examiner comment différents pays ont relevé ce défi.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 Ressources, financements et difficultés: élargir l'approche

Tous les systèmes se heurtent à un même problème, à l'heure de trouver des ressources pour fournir un service éducatif aux élèves qui rencontrent des difficultés. Même quand un système est globalement doté de confortables ressources, on a presque toujours le sentiment que ces ressources sont insuffisantes pour répondre aux besoins des apprenants. Et ce, parce qu'on considère à tort que:

- répondre aux besoins exige *toujours* des ressources supplémentaires;
- ces ressources exigent *toujours* des crédits supplémentaires.

En conséquence de quoi, on observe une pression permanente en faveur de l'augmentation des budgets.

Un certain nombre de pays ont fait un pas important en élargissant leur approche en matière d'affectation des ressources, de sorte que les rapports entre ressources, financements et difficultés des élèves sont modifiés. Ceci peut être réalisé de diverses manières:

1.1 Les solutions non tributaires des financements

Au niveau de l'établissement scolaire et de la classe, on peut infléchir ces rapports en élaborant des solutions aux difficultés des élèves qui ne dépendent pas de crédits supplémentaires. Il s'agit entre autres des suivantes :

- travail en collaboration entre élèves ;
- participation des parents au sein de la classe ;
- résolution des problèmes rencontrés par les enseignants et soutien mutuel.

Toutes ces solutions améliorent la capacité du système d'enseignement général – au niveau de l'établissement scolaire ou de la classe – de répondre à la diversité des élèves. Elles passent par la transformation des comportements et des pratiques, plutôt que d'être centrées sur l'affectation de nouveaux importants crédits. L'ouvrage de l'UNESCO *Manuel pour la formation des enseignants : Les besoins éducatifs spéciaux en classe* est conçu pour aider les établissements scolaires à employer au maximum ces ressources non financières, mais il existe une multitude d'autres moyens de parvenir au même résultat :

✓ À Mumbai (Inde), le National Resource Centre for Inclusion – India (NRCII) (« Centre national de ressources en faveur de l'intégration ») fait appel à des écoliers et à des étudiants d'instituts d'enseignement supérieur dans le cadre de la *National Social Service League* pour soutenir l'éducation intégratrice. Les élèves reçoivent des points venant s'ajouter à leurs notes, pour ce qui est reconnu comme un travail d'utilité sociale. Ils vont dans les écoles ordinaires et y apportent tous les éléments qui peuvent être nécessaires à mesure que les écoles intègrent une plus grande variété d'élèves.

1.2 L'investissement dans des ressources non matérielles

Aux plans local et national, on peut soutenir ces réponses en élargissant au maximum les ressources non matérielles mises à la disposition des établissements scolaires. Il s'agit notamment :

- des compétences des enseignants,
- de la qualité de la gestion,
- du degré de soutien de la part de la collectivité en faveur de l'intégration,
- de la volonté des parents à participer à la vie de l'école.

Toutes ces ressources sont cruciales pour accompagner l'éducation intégratrice. Cependant, elles résultent du renforcement et du développement des capacités, plus que de l'ajout de nouvelles ressources matérielles. Même si elles peuvent supposer *quelques* crédits supplémentaires – pour des activités de formation par exemple –, l'investissement sera nettement inférieur à celui qui serait nécessaire, pour engager de nouveaux enseignants et acquérir du matériel et des outils pédagogiques. On trouvera donc, au fil de ce *Dossier*, des exemples montrant comment on peut créer de telles ressources non matérielles.

2 La mise sur pied de partenariats en vue d'apporter des ressources

Peu de systèmes éducatifs peuvent fournir toutes les ressources qui seraient souhaitables, à partir des seuls financements publics. Il est donc essentiel, que les administrations compétentes aux plans national et local nouent des partenariats avec d'autres possibles prestataires de ressources. Les ONG et les bailleurs de fonds internationaux sont à l'évidence susceptibles de prêter des ressources complémentaires, mais les entreprises commerciales et industrielles peuvent aussi assumer ce rôle, puisqu'elles ont tout intérêt non seulement à s'implanter dans le pays en question, mais également à contribuer à le doter d'une main-d'œuvre bien formée :

✓ Le Brésil a une série de programmes relatifs aux partenariats en matière de ressources. Le Programme *Acorda, Brasil !* lancé en 1995 a vocation à transformer les mentalités passives de la société brésilienne à l'égard de l'enseignement public. Il exhorte les entreprises commerciales, les administrations et les structures d'organisation sociale au plan local et les citoyens en général à travailler de concert, afin de veiller à ce que tous les enfants aient une expérience de scolarité primaire fructueuse et de lutter contre l'échec scolaire. Au nombre des partenaires, on a la Fédération des industries, des fondations publiques et privées et des associations de médias, qui contribuent en apportant des ressources de natures diverses, notamment des crédits et de l'assistance technique.

L'exemple brésilien est celui d'une initiative nationale bénéficiant d'un important apport de la part de l'État, mais il est également possible de nouer des partenariats au plan local, comme l'illustre cette autre expérience, menée en Inde :

✓ *Pratham* (« pionnier » en hindi) est une ONG créée à Mumbai (Bombay) il y a dix ans pour réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous. Elle est le fruit d'une collaboration entre le Conseil municipal et un groupe de bénévoles. Elle a reçu un soutien financier de l'UNICEF, qui a d'abord servi à former des enseignants pour accompagner une initiative préscolaire. D'autres éléments liés aux besoins, comme par exemple les repas de midi, un suivi supplémentaire pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et des mesures incitatives pour les élèves filles, sont venus compléter le dispositif par la suite. Pour maintenir son train d'activités, il est vite apparu évident que des ressources financières supplémentaires étaient nécessaires. Une banque commerciale privée, l'ICICI, a collaboré avec Pratham, de sorte que l'ONG a pu étendre ses services à 250 sites dans toute la ville.

Quand des partenariats sont mis en place, il est nécessaire de se demander qui a la maîtrise de l'initiative. On peut imaginer beaucoup de dispositifs différents. Cependant, il est important que les objectifs de celui, quel qu'il soit, qui maîtrise l'initiative soient intégrateurs et que les responsables des politiques éducatives aient le dernier mot sur les modalités de fonctionnement du partenariat en question.

3 La fusion des circuits de financement

Dans nombre de pays, les circuits de financement du régime général d'enseignement et de l'éducation spéciale sont distincts. Ces deux systèmes sont souvent gérés à des échelons différents du système – le système éducatif général étant situé à un niveau inférieur (niveau de l'établissement ou niveau local) et celui de l'éducation spéciale à un niveau supérieur (niveau local, niveau de l'État d'une confédération ou niveau de l'État fédéral). La conséquence en est qu'il existe des obstacles administratifs qui entravent l'accès des écoles ordinaires aux financements, qui leur sont nécessaires pour accompagner une démarche intégratrice. C'est particulièrement avéré quand les crédits destinés à l'enseignement spécialisé sont dirigés exclusivement vers des structures et des services spéciaux. Le cas échéant, les élèves ne peuvent bénéficier des services d'enseignement spécial dont ils ont besoin, que s'ils quittent leur établissement ordinaire.

Les systèmes intégrateurs ont donc besoin d'un mécanisme qui canalise les financements supplémentaires vers les établissements ordinaires. On peut parfaitement imaginer à cet effet, un processus en deux étapes :

3.1 Première étape : Le transfert de crédits entre différents niveaux

La première étape consiste, à veiller à ce que les fonds destinés à l'éducation en matière de besoins spéciaux soient gérés au même niveau du système que ceux de l'éducation ordinaire. Cela revient souvent à transférer les crédits et la responsabilité de la gestion de ces crédits du niveau national au niveau local ou au niveau de l'établissement scolaire. Il existe plusieurs manières de procéder :

- Les crédits peuvent être affectés au niveau provincial ou local dans les cas où, ils peuvent être transformés en ressources (enseignants, matériel et équipement, instruments didactiques, services, etc.) à allouer directement aux établissements scolaires.
- Les crédits peuvent être affectés directement à un établissement scolaire en particulier, à charge pour ce dernier de prendre des décisions sur la manière de les convertir en ressources.
- Les crédits peuvent être affectés à des groupes d'écoles (comprenant éventuellement des établissements spécialisés), auxquels il revient ensuite de décider des modalités selon lesquelles ils sont convertis en ressources au profit de chaque établissement ou bien consacrés à un fonds commun.

> ✓ Au Brésil, le *Programa de Manutenção e Desenvovimento do Ensino Fundamental* (Programme de gestion et de développement de l'enseignement élémentaire) octroie un financement à tous les établissements scolaires qui comptent plus de 20 élèves et à des écoles spéciales gérées par des ONG. L'objectif est de permettre aux écoles d'acheter leur propre matériel pédagogique, d'entretenir leurs propres locaux, de former et d'habiliter des professionnels, d'évaluer l'apprentissage et de mettre au point des projets éducatifs. On escompte que les écoles trouveront ainsi les stratégies de gestion des ressources les plus efficaces et s'engageront avec leurs communautés à oeuvrer en faveur de l'objectif fondamental, qui est d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Les décideurs doivent tenir compte de trois facteurs à l'heure de déterminer avec justesse le niveau où affecter les crédits :

- Si les crédits sont transférés à un niveau inférieur, il est plus facile pour les écoles d'accéder aux ressources dont elles ont besoin, afin de servir l'ensemble de la population de leur secteur. Elles n'ont pas besoin de procédures spéciales ni de référer à un quelconque organe tiers pour avoir accès aux crédits.
- En revanche, un des inconvénients, quand les crédits sont transmis à un niveau inférieur, est qu'il est plus difficile de surveiller et de contrôler leur utilisation de manière centralisée. Les écoles peuvent ne pas employer leurs ressources disponibles pour devenir plus intégratrices, en particulier si elles se voient soumises à d'autres pressions (comme par exemple la nécessité d'entrer en concurrence avec d'autres établissements à la recherche de nouveaux élèves).
- Il est également difficile aux niveaux inférieurs de prévoir l'incidence de certains types particuliers de besoins chez les élèves. Si l'ensemble des crédits disponibles passent au niveau de l'établissement scolaire, il se peut fort que les écoles, prises individuellement, ne disposent pas de ressources suffisantes pour faire face, le cas échéant, à des besoins très exceptionnels.

Du fait qu'il existe un certain antagonisme entre ces facteurs, il est fréquent que les pays affectent des crédits à plus d'un niveau : ils accordent ainsi des crédits à des établissements scolaires, par exemple, tout en maintenant l'affectation d'autres crédits au niveau local ou au niveau d'un groupe d'établissements en prévision de demandes exceptionnelles.

✓ La province du Nouveau-Brunswick (Canada) affecte un financement global aux districts scolaires qui est fonction des effectifs d'élèves inscrits dans les établissements scolaires. Si par exemple, on impute 350 dollars canadiens par élève au titre des programmes d'éducation en matière de besoins spéciaux, un district comprenant 30 écoles et 10 000 élèves doit recevoir 3 500 000 dollars. Les districts sont libres d'user de ces crédits à leur gré. Ils peuvent par exemple en consacrer 75 % à prêter aux écoles les services d'enseignants de soutien et d'auxiliaires de classe proportionnellement au nombre d'élèves et en réserver 15 % à doter de ressources plus importantes les écoles, où on recense le plus de besoins. Les 10 % restants peuvent être affectés à une réserve destinée à parer à l'imprévu.

Ce système de transfert de niveau est suffisamment flexible pour répondre à des degrés de besoins différents sans nécessiter pour autant, des procédures coûteuses de transfert de l'élève d'un établissement à un autre et d'évaluation. Il libère par conséquent des ressources telles que du temps de travail pour les psychologues scolaires, ressources qu'on peut alors destiner à soutenir l'enseignement intégrateur.

3.2 Deuxième étape : La répartition des crédits

Comme le montre l'exemple ci-dessus, il est nécessaire de décider non seulement du niveau du système où doivent être affectés les crédits, mais également du volume de l'enveloppe de crédits à affecter aux différentes unités (écoles, groupes d'écoles, districts, etc.) à chaque niveau. Cela est généralement réalisé de l'une des deux manières suivantes :

Doter de ressources des populations entières

Les crédits peuvent être répartis conformément aux caractéristiques des populations que les écoles (ou les groupes d'écoles, ou les districts) sont censées servir. Si on applique ce principe de manière minimale, il peut s'agir simplement de répartir proportionnellement, les crédits par personne. C'est le mécanisme le plus simple dans les situations où il peut raisonnablement considérer que les différentes populations ont des caractéristiques à peu près comparables.

Cependant, il est souvent judicieux de procéder autrement. Par exemple, la population d'un district urbain ou d'une école en milieu urbain peut être très différente de celle d'une zone rurale. Dans de telles conditions, il faut songer à une formule qui tienne compte de cette diversité entre populations, qui peut être de différentes natures: niveau d'instruction, niveau de besoins recensés, situation socioéconomique des familles, etc.

✓ En Angleterre, les écoles sont directement financées par leurs *Local Education Authorities* ou LEA («*Direction locale de l'éducation*»). Les LEA bénéficient d'une subvention forfaitaire de l'administration publique centrale, qui tient compte de la situation démographique de chaque secteur. Elles procèdent ensuite, au transfert de crédits en direction des différents établissements scolaires (et éventuellement des groupes d'écoles) en suivant une «formule».

Cette formule comporte un mécanisme de pondération pour prendre en compte la diversité en matière de difficultés rencontrées par les élèves dans les différentes écoles. Dans certains cas, on se base sur le dénouement social de la collectivité considérée (en prenant par exemple le nombre de familles des élèves répondant aux critères pour bénéficier des diverses formes d'aide sociale). Dans d'autres cas, on a recours à des mesures directes des obstacles à l'apprentissage (par exemple la proportion d'élèves en déjà des niveaux exigés pour les examens nationaux, ou un «audit» des personnes dans l'école qui rencontrent des difficultés). Bien souvent, on obtient la formule en panachant les indicateurs. En outre, les écoles ont accès à des services de soutien itinérants de la part de leur LEA, qui sont, eux aussi, alloués moyennant une formule. Grâce à ces formules, les écoles peuvent accéder directement à la plupart des ressources dont elles ont besoin pour instruire leurs élèves, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à des procédures spéciales, ni de faire examiner les élèves hors de leur établissement.

Cette approche est fondée sur les points suivants:

- les crédits sont affectés aux écoles et aux districts selon une formule qui prend en compte les caractéristiques de la population dans son ensemble;
- les écoles et les districts emploient ces crédits de la manière la plus opportune de sorte de fournir un service répondant aux besoins de leurs élèves;
- il n'est pas nécessaire d'avoir recours à des procédures complexes d'examen des conditions et d'évaluation pour discerner les besoins des élèves pris individuellement; les écoles peuvent souhaiter user de ces procédures à des fins éducatives, mais ce n'est pas là une condition dont dépendraient les crédits qui leur sont alloués.

Cette approche comporte cependant quelques inconvénients:

- les bailleurs de fonds au centre ne peuvent en user pour destiner des crédits à des personnes ciblées;

- il est difficile aux bailleurs de fonds de contrôler comment les crédits accordés sont employés;
- il est également difficile pour les bailleurs de fonds de répondre à des besoins exceptionnels qui n'ont pas été pris en compte dans la formule de financement.

Les ressources accordées à des personnes à titre individuel

Une autre solution, s'agissant de financer l'enseignement pour toute une population, est d'allouer les crédits au cas par cas à des personnes données. Ce modèle exige de conduire une évaluation individuelle, afin de déterminer le montant de l'enveloppe de crédits qui doit être affectée dans chaque cas. Il présente donc un certain nombre d'inconvénients:

- sa gestion est coûteuse;
- il fait appel à un personnel qualifié (par exemple à des psychologues scolaires) pour pratiquer des évaluations à caractère administratif plus qu'éducatif;
- il suppose de « mettre une étiquette » sur les apprenants;
- il incite à rechercher de plus en plus de personnes de sorte d'avoir accès à plus de ressources;
- il a tendance à donner lieu à des formes de service éducatif qui s'ajoutent plus qu'ils ne s'intègrent au système d'enseignement général.

Le modèle peut être en revanche un moyen très efficace de cibler les crédits, de surveiller leur utilisation et de faire face à des besoins exceptionnels et imprévisibles. Il n'est donc guère surprenant, que certains pays aient recours à un panaché de stratégies de financement au niveau des personnes et des populations. Il peut en résulter un système très flexible et très souple.

✓ La Nouvelle-Zélande est en train d'élaborer une stratégie de financement flexible dans le cadre de la politique *Special Education 2000*. Toutes les écoles bénéficient d'une subvention spéciale pour l'éducation (Special Education Grant, ou SEG), qui leur permet de mettre un enseignement au service des élèves recensés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux « moyens », soit 4 à 6 % de l'ensemble des effectifs scolaires. Le montant de la SEG n'est pas fixé à partir d'une évaluation individuelle. Il est fonction du nombre d'élèves scolarisés, qu'on pondère pour prendre en compte la situation socioéconomique des populations scolaires. Les écoles peuvent employer ces sommes avec flexibilité et ne sont pas tenues de les dépenser pour des personnes recensées à titre individuel.

Environ 1 % des élèves sont recensés individuellement comme ayant des besoins « importants » ou « très importants ». On est en train d'établir des descriptifs de ces besoins, qui mettent l'accent sur leurs besoins en soutien (en particulier s'agissant de l'accès au programme d'enseignement) plutôt que sur les catégories de handicaps. Au processus de recensement participe le personnel enseignant, en collaboration avec les parents. Il s'agit de remplir un formulaire de demande d'inscription, qui est « vérifié » par une commission indépendante. Les ressources sont ensuite allouées individuellement à des élèves, indépendamment de l'établissement où ils sont placés. Les parents ont ainsi de fait, une plus grande marge de manoeuvre s'agissant de choisir un établissement scolaire pour leur enfant. Ces crédits peuvent ensuite être gérés par une école ou un groupe d'écoles agréées, ou encore par le service national en charge de l'enseignement spécialisé. L'entité titulaire des crédits est responsable de l'achat des services dont a besoin l'élève.

3.3 Financement ciblé ou financement universel ?

Quel que soit le système de répartition des crédits adopté, les administrateurs et les décideurs doivent également décider si les crédits mis à disposition doivent être répartis entre toutes les écoles et salles de classe ou s'il faut au contraire, les concentrer dans un nombre limité d'établissements. Nombre de pays ont des écoles et des classes spécialement dédiées qui bénéficient de financements supplémentaires (ou qui reçoivent des ressources non financières supplémentaires) et qui peuvent ainsi accueillir des élèves ayant des types particuliers de handicaps ou de difficultés.

Ce genre de système ciblé concentre les ressources disponibles, afin de pouvoir offrir un service de grande qualité. Il peut se révéler particulièrement utile s'il s'agit d'enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs de faible incidence, mais nécessitant beaucoup de ressources. Cependant, du fait de la forte concentration qu'il implique, les élèves risquent fort de devoir quitter leur salle de classe ordinaire ou leur école locale et leur collectivité pour avoir accès aux ressources qui leur sont nécessaires, ce qui comporte un certain nombre d'inconvénients :

- le risque en est plus grand d'isoler les élèves de leur collectivité ;
- il n'est pas indiqué dans le cas où il y a d'autres élèves qui ont des besoins analogues dans la plupart des écoles et qu'il serait possible de créer un système pour pourvoir aux besoins éducatifs de ces élèves dans leur école locale ;
- il n'est pas indiqué dans des zones peu peuplées où les élèves ont éventuellement à effectuer de longs trajets pour se rendre dans les établissements scolaires dotés de ressources spéciales ;
- dans les pays où les crédits et les autres ressources sont limités, un système d'écoles spéciales ou de classes spéciales ne pourrait profiter qu'à une part infime des enfants qui ont besoin d'un accompagnement supplémentaire.

4 Les programmes favorisant l'égalité des chances

Les stratégies abordées jusqu'ici visent à doter les écoles de ressources financières et autres suffisantes pour leur permettre d'apporter un enseignement de qualité à tous les élèves, indépendamment des difficultés et des particularités de chacun d'entre eux. Cependant, il est nécessaire de faire appel à un ensemble de stratégies différent dès lors que l'objectif n'est pas simplement d'accueillir un éventail hétérogène d'élèves, mais bien de rééquilibrer quelque peu la situation défavorisée dans laquelle se trouvent certains groupes.

Nombre de pays ont élaboré des programmes qui réduisent les inégalités sociales en allouant de manière ciblée les crédits et les autres ressources, de sorte d'avoir une situation d'égalité des chances. Habituellement, ces programmes affectent des crédits supplémentaires à des secteurs marqués par des besoins sociaux et économiques.

✓ Au Chili, le *Programme des 900 écoles* (P-900) a été organisé à titre de mesure d'urgence pour pallier la faiblesse des taux de réussite scolaire dans les écoles primaires en milieu rural et dans les quartiers urbains les plus pauvres. Les écoles bénéficiaient de ressources et d'infrastructures éducatives supplémentaires ; des ateliers d'apprentissage des matières principales ont été mis en place à l'intention des enfants en situation d'échec, ainsi que des ateliers de formation continue des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Par la suite, le programme MECE (Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación, «*Amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation*»), financé en partie par un prêt de la Banque mondiale, s'est proposé d'améliorer à la fois la qualité de l'enseignement primaire et secondaire, d'une part en apportant formation et ressources supplémentaires et, d'autre part, en invitant les établissements scolaires à élaborer leurs propres projets de programmes d'enseignement, afin de répondre aux besoins de leurs collectivités. Au départ, toutes les écoles pouvaient prétendre à participer au programme sur un pied d'égalité, mais on constate qu'il y a eu en définitive une discrimination positive «à grand risque» en faveur des écoles demandeuses si on considère des critères analogues à ceux pris en compte dans le programme P-900.

L'expérience internationale de ces programmes conduit à trois conclusions:

- Les programmes d'égalisation des chances peuvent être des moyens efficaces de cibler, s'agissant d'accorder des ressources financières et autres, des écoles qui servent des *secteurs* et des *groupes* défavorisés. Il faut cependant qu'il y ait d'autres stratégies, qui s'adressent, elles, aux *personnes* défavorisées ne fréquentant pas ce type d'établissement scolaire.
- Les programmes fournissent des *ressources*, mais il faut qu'il y ait un moyen de transformer ces ressources en *service* éducatif de grande qualité, si on ne veut pas réduire à néant les efforts déployés (le système de soumissions de candidature pour les projets éducatifs dans le cadre du MECE entre dans cette catégorie de mécanismes).
- Il n'est guère probable que les programmes d'égalisation des chances auront une incidence déterminante sur les inégalités sociales prises dans leur globalité, sauf à les accompagner de stratégies sociales plus générales de rééquilibrage.

5 Travailler en observant un comportement stratégique

La notion de «comportement stratégique» est employée pour désigner la tendance, chez les parties prenantes à un système éducatif (écoles, familles, administrations locales, etc.), à développer au maximum ce qu'elles considèrent comme jouant en leur faveur et à minimiser ce qu'elles ressentent comme des menaces. En particulier, les écoles, les familles et d'autres catégories d'intervenants agissent bien souvent de sorte à obtenir le maximum de crédits et autres ressources à leur profit. Les systèmes de mise à disposition de ressources doivent encourager les comportements stratégiques, qui soient en phase avec les objectifs intégrateurs et dissuader les comportements stratégiques contraires à l'idée d'intégration.

Il existe une multitude d'exemples de comportements stratégiques qui jouent contre les objectifs de l'éducation intégratrice:

- Dans les systèmes où chaque élève recensé comme ayant des «besoins spéciaux» ouvre droit à des crédits supplémentaires, les écoles ordinaires aussi bien que les familles ont tendance à recenser davantage d'élèves répondant à ces critères.
- Dans les systèmes où les ressources supplémentaires sont disponibles uniquement ou essentiellement dans les établissements scolaires spécialisés, on observe généralement qu'un grand nombre d'élèves sont envoyés dans ces établissements.

- Dans les pays où les mesures incitant les écoles à être pleinement intégratrices sont modestes, les écoles cherchent généralement à rejeter les élèves qui risquent d'être « difficiles à instruire » – quand par exemple ils sont difficiles à gérer du fait de leur comportement.
- Dans les pays où on encourage la concurrence entre écoles et où les écoles dont les élèves ont les meilleurs résultats scolaires se voient récompensées, les écoles cherchent souvent à rejeter les élèves dont les résultats sont médiocres, car ils risquent de ternir la renommée de l'établissement.

L'Inde nous fournit un exemple illustrant les effets pervers que peuvent avoir incidemment les systèmes de financement :

✓ Dans la structure fédérale, en Inde, les écoles spéciales demandeuses de subventions sont financées par le Ministère de la justice sociale et de l'autonomie sociale (Ministry of Social Justice and Empowerment), tandis que les écoles intégratrices demandeuses de subventions dépendent financièrement du Ministère de l'éducation. Il existe quant aux objectifs une dichotomie. Étant donné que les établissements spécialisés ne sont pas tenus, pour bénéficier du financement public, de travailler en faveur de l'intégration, il n'existe pas de mécanisme incitatif qui les engage à soutenir la mise au point de pratiques intégratrices.

Une solution possible serait de les financer pour une activité de soutien spécialisé au profit d'établissements ordinaires. Une autre consisterait à leur retirer les crédits si elles ne s'engagent pas dans un travail de cette nature, ce qui aurait pour effet de leur supprimer leurs sources de financement. Elles seraient ainsi contraintes de traiter le problème de l'intégration pour pouvoir continuer à compter sur un financement public.

Comme le montre cet exemple, les systèmes de ressources peuvent être repensés de sorte que le comportement stratégique joue en faveur de l'éducation intégratrice. Par exemple :

- Dans les cas où les crédits et les autres formes de ressources sont déjà transférés aux écoles pour leur permettre de répondre à un large éventail de besoins, il n'y a rien qui les incite à ranger des élèves sous la catégorie « besoins spéciaux » ni à s'engager dans des procédures inutiles de recensement et d'évaluation.
- Si les écoles spéciales bénéficient de crédits supplémentaires au titre du travail de soutien en faveur des groupes défavorisés dans les écoles ordinaires, elles sont susceptibles de devenir des agents d'éducation intégratrice.
- Si les écoles sont pénalisées financièrement parce qu'elles rejettent des élèves considérés comme « élèves à problèmes » ou qu'au contraire elles reçoivent des avantages financiers (ou autres) à titre de soutien, elles seront plus facilement portées à adopter un comportement plus intégrateur.
- Les parents seront d'autant moins enclins à pousser en faveur d'un enseignement ségrégé qu'ils pourront constater, que leurs enfants bénéficient de ressources et d'un enseignement adapté dans les écoles ordinaires.

En travaillant selon ces principes, des administrateurs et des décideurs peuvent employer les systèmes de ressources de manière active pour promouvoir les pratiques intégratrices. Par exemple, par le simple passage d'un système de financement à un autre, on peut introduire dans le système des mesures incitant les écoles à se comporter de manière plus intégratrice :

✓ Les Pays-Bas ont eu pendant longtemps l'un des systèmes d'éducation spéciale les plus ségrégés d'Europe. Le fait que les ressources nécessaires, pour répondre aux besoins des enfants, se trouvaient pour une grande part dans les écoles spéciales a profondément ancré dans les mentalités, chez les familles et chez les enseignants du régime général, le souhait de voir les élèves placés dans des établissements ségrégés.

Pour enrayer ce phénomène, le projet *Weer samen naar school* (« de nouveau ensemble à l'école ») a mis en place des groupements réunissant des écoles ordinaires et spéciales. Chaque groupe d'établissements bénéficie de ressources directes, est autonome dans l'utilisation de ses propres ressources et est responsable de l'éducation d'un effectif qui peut atteindre 10 000 élèves, y compris ceux qui ont des « besoins spéciaux ». Du fait que le financement est à présent alloué au groupe d'établissements, il n'est pas nécessaire de placer les élèves dans des écoles spéciales pour que celles-ci bénéficient de ressources supplémentaires. De fait, les écoles ordinaires sont incitées à retenir les élèves car elles peuvent ainsi obtenir des ressources supplémentaires pour prendre en charge ces élèves.

6 Suivi et reddition de comptes

Il y a un aspect inévitable avec le comportement stratégique, qui fait que les administrateurs et les décideurs ne peuvent pas partir du principe que les établissements scolaires et les administrations locales agiront toujours dans l'intérêt des élèves les plus vulnérables. Ils peuvent en effet observer d'autres priorités. En particulier, les crédits et les autres ressources dont la gestion est transférée au niveau de l'école ou de l'administration locale peuvent ne pas être employées de manière avisée – voire ne pas être employées du tout – à prendre en charge ces élèves, si on ne contrôle pas de près l'usage qui en est fait.

Dans l'ensemble, les pays n'ont généralement pas des systèmes très développés pour surveiller comment les écoles et les administrations locales emploient les crédits qui sont destinés à soutenir les élèves vulnérables. Cependant, nombre de pays disposent de systèmes d'inspection qui pourraient être renforcés à cet effet. Certains ont également des systèmes pour surveiller l'enseignement, qui est dispensé aux élèves ayant les besoins spéciaux les plus importants.

Un certain nombre de stratégies sont à la disposition des bailleurs de fonds, qui souhaitent mettre en place des systèmes de suivi plus perfectionnés :

- ils peuvent spécifier *le genre de service éducatif* que les écoles et les administrations locales sont censées mettre en place avec leurs crédits et contrôler la qualité de ce service éducatif ;
- ils peuvent laisser les écoles et les administrations locales libres d'employer leurs crédits à leur gré, mais les tenir responsables des *acquis et résultats éducatifs* de certains groupes d'élèves donnés ;
- ils peuvent spécifier qu'une *certaine part des crédits* doit être consacrée à certains groupes d'élèves donnés, et ensuite vérifier que la somme correspondante a bien été dépensée conformément à ce qui avait été établi.

Il est possible de faire en sorte que les crédits dépendent (du moins en partie) du respect de ces conditions redditionnelles.

✓ L'Angleterre a mis en place un certain nombre de systèmes de suivi. *Sur un plan individuel*, l'enseignement dispensé par les écoles aux élèves ayant les plus importants « besoins spéciaux » ainsi que les résultats de cet enseignement sont l'objet d'un examen annuel effectué par l'*Autorité éducative locale* (Local Education Authority, ou LEA) qui alloue les ressources financières et autres. *Sur un plan institutionnel*, on procède régulièrement à des inspections dans toutes les écoles, inspections qui ont pour objet, entre autres, d'examiner la qualité du service éducatif dispensé aux élèves ayant des besoins spéciaux.

Certaines LEA sont à présent en train de renforcer ces systèmes en demandant aux écoles :

- de faire état de l'usage auquel elles emploient les ressources supplémentaires, qui leur sont allouées, pour apporter un service éducatif aux élèves ayant des besoins spéciaux ;
- de faire valoir que les élèves font de grands progrès dans leur parcours éducatif, grâce à la manière dont sont utilisées toutes les ressources supplémentaires.

Dans certains cas, les LEA encouragent les écoles à travailler de concert pour examiner les différents usages qu'elles font de leurs crédits et décider des formules à retenir pour leur efficacité. Les écoles peuvent ensuite, exploiter cette information pour planifier leur propre développement et améliorer la qualité de leurs propres prestations.

S'agissant de mettre en place des systèmes de suivi, les bailleurs de fonds doivent prendre soin de ne pas créer d'effet pervers incitant à la création d'un enseignement « spécial ». Les écoles et les administrations locales peuvent éventuellement trouver plus facile de justifier de l'utilisation des sommes reçues, si elles les emploient à mettre en œuvre des formes d'enseignement séparées. C'est pour cette raison qu'il faut, à l'heure d'adopter un système de suivi, avoir présents à l'esprit les principes intégrateurs. Il peut également être utile, en matière de suivi, de mettre l'accent sur les résultats de l'élève et la qualité de l'enseignement et ne pas de se contenter de faire valoir que les fonds en question ont été consacrés à certains groupes particuliers d'élèves.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Les défis immédiats auxquels ont à faire face de nombreux pays s'agissant de trouver des ressources au profit de l'enseignement intégrateur sont, vus superficiellement, très différents. Certains pays, qui disposent d'importantes ressources, ont pour souci de mettre en place des systèmes très élaborés d'allocation de ressources et de suivi. D'autres, dont les ressources sont bien plus modestes, doivent tâcher de trouver des ressources suffisantes pour les écoles ordinaires et l'enjeu est alors tout simplement d'apporter une éducation de base à un ensemble d'élèves hétérogène.

Cependant, les problèmes sont fondamentalement les mêmes pour tous les pays. Même les pays les mieux pourvus en ressources ont du mal à pérenniser l'intégration, si les parents et les écoles ont le sentiment que les ressources disponibles ne sont pas suffisantes. De la même façon, même les pays ayant des ressources très limitées devront s'atteler au problème de la meilleure répartition possible de ces ressources. Tous les administrateurs et décideurs peuvent donc juger utile de prendre en considération les questions suivantes :

- **Que peut-on faire pour encourager les approches intégratrices sans qu'il soit nécessaire d'avoir des ressources supplémentaires? Quel type de solution imaginer pour répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants, sans passer par la dotation en ressources et comment améliorer les ressources non matérielles telles que les compétences et les attitudes?**
- **Quels sont les possibles fournisseurs de ressources autres que l'État? Comment peut-on nouer des partenariats avec ces fournisseurs?**
- **Quels obstacles séparent les systèmes de mise à disposition de ressources pour l'enseignement ordinaire et spécialisé, et comment peut-on rapprocher ces deux systèmes?**
- **Comment peut-on transférer les ressources vers le système éducatif afin qu'elles soient facilement accessibles aux écoles, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à des procédures spéciales, ni à un aiguillage de l'élève vers l'extérieur? Quel est le niveau approprié de transfert pour un pays donné?**
- **Comment peut-on répartir les ressources de sorte que les écoles et les administrations locales en charge de différentes populations disposent de ressources suffisantes pour répondre aux besoins locaux? Est-il préférable de fournir des ressources aux populations, aux personnes prises individuellement ou à ces deux catégories selon une formule panachée?**
- **Dans quelle mesure faut-il compléter les systèmes de ressources ordinaires par des programmes d'égalisation des chances? Comment peut-on les axer sur l'amélioration du service, plutôt que sur la simple répartition de ressources supplémentaires, et comment les rattacher à des programmes plus généraux de rééquilibrage social?**
- **Comment peut-on gérer le comportement stratégique et comment peut-on l'utiliser pour soutenir les pratiques intégratrices?**
- **Selon quelles modalités les écoles et les administrations locales doivent-elles rendre compte de l'usage qu'elles font de leurs ressources?**

8

THÈME 8 : Gérer les transitions dans le système éducatif

QUESTIONS CLÉS

- Il faut que tous les élèves puissent progresser régulièrement et évoluer à l'intérieur et en dehors du système éducatif structuré. Il faut pour cela déceler et lever tout obstacle qui se poserait aux points de transition essentiels.
- La première de ces transitions a lieu entre la maison et l'école. Pour effectuer une transition en douceur à ce stade, il est parfois nécessaire d'intervenir suffisamment tôt, de faire participer les familles et de bénéficier d'une collaboration transversale entre les différents organismes concernés.
- Les transitions à l'intérieur du système scolaire structuré (ou formel) passent par le retrait des obstacles structurels, que sont les procédures d'évaluation rigides et le redoublement.
- La transition de l'école à l'univers postscolaire peut nécessiter des stratégies d'élargissement de l'accès à une formation complémentaire ou à l'enseignement supérieur, un usage réfléchi des programmes d'enseignement de type professionnel et un accompagnement dans le monde du travail, ainsi qu'un apprentissage sur le lieu de travail.
- Des transitions en douceur à tous les stades appelleront probablement des procédures bien conçues pour transférer l'information et pour planifier à un stade précoce les évènements à venir au cours de l'étape suivante.

AXE DE RÉFLEXION

Un système éducatif de grande qualité suppose une transition en douceur pour tous les élèves à chacune des phases successives de l'éducation. L'idéal serait que l'ensemble des élèves, indépendamment de leurs différences, des difficultés qu'ils éprouvent ou de leurs handicaps, puissent être admis dans le système éducatif au début de leur enfance, passer par toutes les étapes du système et en sortir pour entamer une vie d'adulte qui soit épanouissante et profitable.

Ceci implique, qu'il faut déceler et supprimer ou réduire tous les obstacles qui se posent aux points de transition clés. Ces points clés sont les suivants : la transition du milieu domestique au milieu scolaire, la transition entre les phases ou cycles de scolarisation et la transition entre instruction scolaire, apprentissage tout au long de la vie et monde du travail. En outre, le fait de s'attaquer à ces obstacles est un moyen de « diffuser » l'éducation intégratrice dans le système éducatif *tout entier*.

Le présent *thème* traite des moyens par lesquels des pays cherchent à mettre en place des processus de transition en douceur.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 La transition de la maison à l'école

La première transition à laquelle sont confrontés les enfants, intervient au moment où ils arrivent à l'âge préscolaire ou scolaire. C'est une étape cruciale, qui doit être convenablement gérée. Dans certains cas, il faudra apporter un soutien à l'enfant, à la famille et à l'école pour que l'enfant effectue une transition en douceur vers le système éducatif structuré.

Les soutiens essentiels qui doivent être en place sont les suivants :

1.1 Détection et intervention précoces

Discerner quels sont les enfants susceptibles de rencontrer des difficultés dans leur parcours éducatif n'est pas une fin en soi. Il faut que cette opération conduise à des interventions qui favorisent au maximum l'apprentissage et le développement social de l'enfant avant qu'il ne débute sa scolarisation proprement dite. Ces interventions peuvent avoir lieu au domicile de l'enfant, en milieu préscolaire (jardin d'enfants) ou encore dans ces deux contextes en même temps selon une formule mixte. L'importance de l'intervention précoce conduit nombre de pays à considérer la phase préscolaire comme une partie intégrante du système éducatif. Ceci suppose souvent un partenariat entre l'État et des intervenants bénévoles ou du secteur privé.

✓ Au Brésil, la loi sur les directives et les bases de l'éducation nationale (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 a intégré le système préscolaire dans l'éducation de base. Les activités menées visent à élargir le réseau d'écoles et à accroître la participation des collectivités et des familles. Pour les enfants ayant des handicaps, il existe des programmes de stimulation destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants jusqu'à trois ans, qui sont offerts par des ONG et financés par le Ministère de l'éducation.

Dans la plupart des provinces du Canada, les bureaux chargés de la santé et des services sociaux ont encouragé des programmes d'intervention précoce qui peuvent être conduits par des organismes publics ou privés. Les travailleurs sociaux pratiquant les interventions précoces accompagnent les enfants dans leur développement et travaillent avec leurs parents pour stimuler l'acquisition du langage, veiller à une bonne alimentation et apprendre des techniques de gestion des comportements efficaces et non punitives. Ils fournissent également, souvent, un service de garderie et des formules de soutien et de garde qui permettent aux enfants d'avoir un lieu où socialiser au contact d'autres enfants.

L'*Inde* a mis au point une nouvelle approche consistant à introduire l'éducation intégratrice au sein de la collectivité : c'est la *Community-Based Initiative in Inclusive Education* (« Initiative communautaire sur l'éducation intégratrice »). Dans le cadre de cette initiative, on a ouvert de petites garderies préscolaires à Mumbai, dans le quartier de Dharavi, le plus grand bidonville d'Asie, et on a formé des enseignants *communautaires* selon une approche intégratrice de l'éducation. À l'heure actuelle, le projet accueille 688 enfants, dont 77 ont des handicaps, sélectionnés par des travailleurs sociaux *communautaires* à l'aide d'un questionnaire en 10 points élaboré par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Du fait de la stratégie de discrimination positive en faveur des filles, il y a davantage de filles inscrites que de garçons. L'objectif est de mettre au point un modèle durable d'intervention pour des enfants du groupe d'âge de 1 à 6 ans et en situation de « risque important », qui fasse office de vitrine de l'éducation intégratrice auprès de la collectivité. L'objectif plus général est, de faire connaître le principe d'Éducation pour tous. Le Canada (par le biais de l'ACDI) a créé un fonds de développement pour soutenir ce projet. Deux équipes travaillent en rotation dans les garderies locales, ou *Anganwadis*.

L'initiative vise également à influer sur le plus grand service préscolaire public : Integrated Child Development Services (services chargés du développement intégré de l'enfant), qui s'adresse aux groupes mal desservis dans les zones rurales et urbaines pauvres, mais qui exclut, à l'heure actuelle, les enfants ayant des handicaps de son champ d'intervention. On a envoyé des enseignants et des assistants « communautaires » issus de zones voisines et on élabore des stratégies au niveau de la communauté locale, visant à instruire les enfants dans le milieu culturel qui est le leur.

On a organisé, en partenariat avec l'Institute of Child Health, du Royaume-Uni, des cours abordant la pédagogie au sein de la collectivité. Ces cours ont lieu à l'intérieur de la collectivité et ils sont fondés sur les principes de l'éducation intégratrice. Ce sont les premiers cours de ce type qui inscrivent les pratiques d'éducation intégratrice dans l'approche traditionnelle de Réadaptation sur la base communautaire (RBC) et il faut espérer qu'ils sauront attirer un groupe plus large de travailleurs sociaux communautaires de la région Asie-Pacifique.

1.2 La participation de la famille

Comme l'illustrent ces exemples, la participation des parents, des familles et de la collectivité en général est cruciale pour pratiquer une intervention précoce (voir également le *thème* 5, relatif à la participation de la famille et de la collectivité), et ce pour quatre raisons:

- Ce sont les familles (en particulier les parents) qui ont le contact le plus approfondi avec les enfants au cours de leurs premières années et leurs membres en sont les éducateurs les plus efficaces.
- Il pourrait être nécessaire d'apporter un soutien aux familles s'agissant de déceler et d'évaluer les points forts des enfants.
- Il est nécessaire d'encourager les familles à considérer l'importance de l'éducation préscolaire. Dans certaines situations, les familles ne comprennent pas que leur enfant pourrait avoir besoin d'interventions particulières ou sont, et c'est compréhensible, excessivement protectrices à son égard. Une des priorités pourrait être de rassurer les familles en leur faisant valoir que leur enfant tirera profit de l'expérience de nouvelles situations sociales et que le fait qu'elles adoptent une attitude moins protectrice ne l'exposera pas à un quelconque danger.
- Le soutien des familles assuré à ce stade précoce se révélera une ressource précieuse tout au long du parcours éducatif de l'enfant.

Les familles elles-mêmes peuvent avoir besoin d'un soutien, quand elles luttent contre leur propre situation défavorisée ou qu'elles élèvent isolément un enfant ayant des handicaps manifestés. Il est peu probable que l'enfant opérera une transition en douceur vers l'école si la famille doit faire face à des difficultés apparemment insurmontables.

✓ Une équipe d'intervention précoce au *Portugal* devait traiter le cas d'une mère seule avec un enfant atteint d'une grave infirmité motrice cérébrale. Cette mère se sentait dépassée par ses difficultés financières et par l'absence de tout soutien. Elle avait une piètre estime de soi-même et se sentait incapable d'affronter les difficultés qui se présentaient à elle. On lui a accordé une allocation à titre d'aide sociale, on l'a inscrite dans un cours de formation professionnelle et on l'a aidé à trouver un emploi, ce qui l'a aidé à concentrer son attention sur sa fille handicapée et à l'inscrire dans un établissement préscolaire.

Au *Costa Rica*, on a mis en place un système de «foyers communautaires» qui offrent un service de garderie pour les enfants des parents qui travaillent et qui vivent en-dessous du seuil de pauvreté. Ces foyers sont tenus par des «mères communautaires» issues de la population locale et dont le niveau d'instruction est souvent modeste. Elles se voient proposer un programme de formation qui porte, entre autres choses, sur les questions relatives aux enfants ayant des handicaps. Elles peuvent ainsi à leur tour transmettre leur savoir à d'autres parents appartenant à leur collectivité.

Au *Mexique*, on est en train de mettre en place tout un éventail de programmes autour des objectifs suivants:

- Réorientation des services des CENDI (Centres de développement infantile) de sorte qu'il soit plus facile aux enfants ayant des handicaps d'y accéder.

- Formation permanente et soutien consultatif pour le personnel des CENDI de la part de la Division de l'éducation spéciale du Service ministériel chargé de l'éducation publique.
- Orientation des parents par les CENDI.
- Évaluation du potentiel des enfants pour les faire progresser vers le régime général de l'éducation de base, avec un encadrement de personnel d'ONG.
- Coopération avec des organisations spécialisées pour la détection précoce de handicaps chez les enfants venant de familles vivant dans des zones rurales et indigènes, afin de les orienter vers les services appropriés.

Chacune de ces stratégies constitue une solution différente pour faire participer les familles. Chacune est propre au contexte dans lequel elle est mise en place. Dans les exemples portugais et mexicain, la stratégie repose sur la présence d'équipes et de centres. Dans le cas du Costa Rica, il s'agit davantage de doter de compétences les membres de la collectivité eux-mêmes. Cependant, le point commun entre ces exemples est que les familles sont étroitement impliquées dans le travail réalisé pour répondre aux besoins de leurs enfants. L'aspect le plus important est que le soutien est axé sur les familles au même titre que sur les enfants.

1.3 La collaboration transversale entre services d'action sociale

L'intervention précoce et la mise en place de passerelles entre la maison et l'école appelle généralement une approche de collaboration transversale (voir également le *thème* 4 sur l'organisation du soutien). Il incombe habituellement aux travailleurs médicaux de discerner à un stade précoce, par exemple, quels sont les enfants qui ont des handicaps, de la même manière que repérer les enfants vivant dans une situation socialement et économiquement défavorisée est du ressort des professionnels de l'action sociale. Par ailleurs, il est souvent nécessaire que le personnel appelé à intervenir ait des compétences dans plusieurs disciplines. Certains pays ont par conséquent, mis sur pied des équipes d'intervention précoce multidisciplinaires aptes à traiter d'une manière globale toutes les questions relatives au développement de l'enfant au cours de ses premières années :

✓ Dans le canton de Coimbra (Portugal), un hôpital pédiatrique a ouvert dans les années 70 un Centre d'orientation de l'enfant animé par une équipe multidisciplinaire chargée de travailler avec des enfants ayant des handicaps ou en situation précaire ainsi qu'avec leurs familles. Le programme (le « CEIP ») s'est à présent généralisé dans tout le canton.

Le CEIP est intégrateur dans sa démarche. Il met l'accent sur le droit de chaque enfant, à participer dans les établissements scolaires ordinaires. Il insiste également sur le rôle de la famille et de la collectivité et s'intéresse davantage aux éléments positifs que peut apporter la famille, plutôt qu'à ses points faibles. Les professionnels participant au CEIP appartiennent à des services publics ou non gouvernementaux déjà existants. Ils sont détachés par ces services pour travailler sur le projet en semaine pendant une partie de leur temps de travail et ils se réunissent régulièrement.

Une équipe de coordination centrale composée de personnel des services sanitaires, sociaux et éducatifs supervise, coordonne et développe le

travail des équipes d'intervention au niveau municipal. Ces équipes locales sont composées de travailleurs des centres médicaux, d'éducateurs préscolaires et d'autres professionnels – travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes – venant de services publics ou d'ONG. L'équipe travaille directement avec les enfants et les familles. En milieu rural, toutefois, la tâche revient à des membres des familles, des riverains ou d'autres volontaires, qui sont soutenus par les membres de l'équipe.

Le dossier de l'enfant concerné est transmis aux équipes par des travailleurs sanitaires ou sociaux, des éducateurs préscolaires, des prêtres ou d'autres personnes. Un travailleur social est alors affecté pour travailler avec l'enfant, la famille et les professionnels concernés. Il bénéficie de l'accompagnement d'autres membres de l'équipe aux plans local ou central et l'équipe peut faire appel à d'autres travailleurs spécialisés, si nécessaire.

Une particularité importante de cette méthode est qu'on désigne un travailleur social unique pour faire office de point de liaison principal entre la famille et les services concernés. L'expérience des familles est souvent, qu'elles doivent subir un grand nombre d'interventions professionnelles non coordonnées et/ou qu'elles doivent se débrouiller pour traiter avec les services qui sont disponibles. Un travailleur social qui peut coordonner ces interventions est donc d'une grande aide. Ce professionnel peut également être amené à défendre la cause de l'enfant et de la famille auprès d'autres professionnels et il peut, notamment, faciliter une transition en douceur vers le système scolaire.

1.4 Le transfert d'information

L'un des aspects cruciaux, pour réussir une transition harmonieuse dans la prime enfance est le transfert d'information de la maison à l'école. Il s'agit notamment de veiller à ce que l'école soit consciente des particularités et des besoins de l'enfant et à ce que la famille soit à même de transmettre ce qu'elle connaît sur l'enfant. Mais il s'agit également d'entreprendre un programme de transition adapté qui prépare l'enfant, la famille et les enseignants en vue d'entamer la scolarisation.

✓ Dans nombre de provinces du Canada, les travailleurs pratiquant les interventions précoces organisent, juste avant que l'enfant soit en âge de commencer l'école, des réunions entre eux-mêmes, les parents et les enseignants. Ces réunions permettent d'échanger des informations sur l'enfant et sur ses besoins particuliers. Souvent, les maîtres d'écoles primaires se rendent au domicile de l'enfant et/ou dans son établissement préscolaire, pour observer comment il interagit avec ses camarades. Les parents sont invités à effectuer quelques visites dans l'école avec l'enfant pour voir la classe qu'il fréquentera et découvrir l'école afin de le mettre à l'aise.

Ces visites et les séances de partage d'information permettent aussi, à l'école de veiller à ce que les ressources humaines et matérielles soient prêtes lorsque l'enfant arrive. Ceci est particulièrement important, s'il est nécessaire de disposer de matériel spécialisé ou de procéder à des aménagements physiques. Elles permettent également, si nécessaire, de disposer d'un délai pour engager du personnel supplémentaire et procéder à une formation de l'équipe en place.

2 Les transitions en cours de scolarisation

Dans la plupart des pays, il faut négocier des transitions pendant la période de scolarisation – entre l'école primaire et l'enseignement secondaire, par exemple, ou entre les systèmes d'enseignement public et privé. En outre, quelques élèves changent (parfois fréquemment) d'établissement au cours des phases ou cycles de scolarisation. La mise en place d'un système intégrateur exige que ces transitions se déroulent aussi harmonieusement que possible, afin que l'élève ait un parcours scolaire qui soit une expérience de développement cohérent et ininterrompu. Ceci appelle un certain nombre de mesures :

2.1 La suppression des obstacles structurels

Certains obstacles à la transition auxquels se heurtent les élèves découlent de la structure du système éducatif. Nous les abordons en détail ailleurs dans ce document (voir en particulier les *thèmes* 3 et 6), mais on peut ici en citer deux, qui sont particulièrement importants :

- *La rigidité des programmes d'enseignement, de l'évaluation et des pratiques en classe*. Il arrive assez souvent que le programme d'enseignement, les modalités d'évaluation et le style pédagogique par lequel cet enseignement est transmis deviennent de plus en plus rigides à mesure que les élèves évoluent dans le système éducatif. Il existe souvent, en particulier, une rupture nette entre les cycles d'enseignement primaire et secondaire, qui est parfois aggravée par la nécessité de changer d'école. Il est nécessaire d'étudier dans chaque pays les mécanismes, selon lesquels ces facteurs créent des obstacles à l'intégration et d'envisager un moyen de les réduire ou d'en venir à bout.
- *La rétention dans une année d'étude*. Un problème observé dans certains systèmes, est que le passage dans une année d'étude est déterminé par le niveau et non par l'âge. Les élèves qui ont des difficultés sont retenus à un niveau antérieur même s'ils sont en âge de pouvoir être transférés. Les familles voient parfois d'un bon oeil cette rétention car elles ont le sentiment que leur enfant sera plus « protégé » dans l'entourage familial. Cependant, le système peut conduire les élèves trop âgés à un sentiment d'insatisfaction ou d'échec et risque de les empêcher de nouer des rapports sociaux habituels avec les camarades de classe de leur âge. Dans certains cas, la rétention est cause d'abandon scolaire. La solution évidente est de passer d'un système de transfert en fonction de l'année d'étude, à un système de transfert en fonction de l'âge. En tout cas, même quand cette solution n'est pas possible, on peut fixer des limites légales à la durée de rétention d'un élève et les familles peuvent être encouragées à apprécier l'intérêt du transfert en fonction de l'âge.

Dans certaines situations, il conviendra de trouver quelques autres solutions de remplacement qui évitent la rigidité des systèmes fondés sur le niveau d'étude. Dans l'exemple ci-dessous, le problème des écarts de niveaux d'instruction chez des élèves de la même tranche d'âge est aggravé par le fait que les enfants ratent les cours pour aider les membres de leur famille dans leurs tâches laborieuses. Toutes ces solutions non classiques ne valent toutefois, que si la salle de classe ordinaire est organisée pour dispenser un enseignement flexible et individualisé :

✓ La Escuela Nueva (« école nouvelle »), en Colombie, est conçue pour répondre à la nécessité d'une éducation primaire complète et de qualité dans tous les domaines. Ce système de « nouvelle école » pour l'enseignement primaire intègre des stratégies portant sur les programmes d'enseignement, la collectivité au plan local, les aspects administratifs et financiers et la formation, qui visent à améliorer l'efficacité des écoles. Le système offre une éducation active et induit une relation plus forte entre les écoles et la collectivité.

Mais surtout, il constitue un mécanisme de promotion *flexible* adapté aux caractéristiques de chaque enfant. La promotion flexible permet aux élèves de passer d'une année à une autre ou d'un cycle à un autre à leur rythme. En outre, les enfants peuvent quitter l'école temporairement pour aider leurs parents dans leurs tâches professionnelles, sans compromettre leur scolarité puisqu'ils ont la possibilité de retourner à l'école pour y reprendre leurs études.

Le système *Escuela Nueva* a permis de réunir un nombre important d'élèves, d'enseignants, de superviseurs, de chercheurs, d'administrateurs, de représentants de l'État et d'organismes non gouvernementaux, et même de personnes appartenant à la société locale, qui sont désireux de travailler en faveur du changement éducatif et social. Il a prouvé qu'il était viable dans la durée. Cependant, la plus grande difficulté a été d'intégrer cette innovation dans la bureaucratie à structure hiérarchique, où elle est vulnérable à la manipulation et aux changements politiques.

Une solution non classique plus controversée consiste à maintenir le système fondé sur l'année d'étude, mais de cibler les élèves risquant d'être retenus et d'engager des interventions de grande ampleur pour les remettre à leur niveau :

✓ Au Brésil, le Ministère de l'éducation a entamé en 1996 une activité prioritaire – le *programme d'apprentissage accéléré*. Ce programme s'adresse aux élèves menacés de rétention de la première à la quatrième année, et se propose les objectifs suivants :

- offrir aux élèves une possibilité de vaincre leurs difficultés d'apprentissage, de parvenir à un niveau d'études plus élevé et de recouvrer leur estime de soi ;
- rétablir la circulation à travers le système éducatif, en accueillant davantage d'élèves dans les petites classes du primaire ;
- améliorer la qualité de l'enseignement ;
- réduire les coûts du système éducatif en faisant un meilleur usage des ressources humaines ;
- encourager les élèves qui ont « abandonné » l'école à y revenir.

Le programme est structuré sur des projets. Il accueille les propositions de projets et de financements supplémentaires visant à former des enseignants et à acheter des matériels de travail.

Les plans de ce type sont l'objet de controverses car ils comportent un certain nombre de risques :

- ils peuvent fournir aux élèves un enseignement intensif mais dépourvu d'originalité, éventuellement dans des contextes didactiques semi-ségrégés

- ils ne prévoient rien pour traiter quelque problème fondamental, que ce soit en matière de programmes scolaires et de pédagogie, ni par conséquent l'échec scolaire auquel conduisent ces problèmes ;
- ils ne sont susceptibles d'être efficaces qu'avec les élèves qui n'ont pas de handicaps importants, intellectuels ou autres, et dont on peut s'attendre à ce qu'ils fassent de bons progrès moyennant un enseignement intensif.

Il est probablement préférable de dire que ces approches d'« accélération » ne devraient être considérées que comme des compléments à un système, qui comporte *déjà* un programme d'enseignement intégrateur, une pédagogie intégratrice, etc. Si on les emploie à court terme et de manière soigneuse et ciblée, ils peuvent se révéler autant d'importantes stratégies pour servir les groupes qui sont défavorisés sur le plan social et économique et/ou les personnes qui pourraient, à défaut, avoir des griefs à l'égard du système éducatif.

2.2 Rendre plus harmonieux le processus de transfert

Dans le cas où il y a transfert d'élèves entre des écoles, il est important qu'il y ait des mécanismes bien implantés pour transférer l'information et pour faire le nécessaire dans l'école d'arrivée. Essentiellement, le processus est le même que celui décrit plus haut pour l'entrée à l'école, et le Canada, une fois encore, nous fournit un exemple clair illustrant comment le mener à bien :

✓ La transition entre l'enseignement primaire et secondaire et entre le secondaire et le supérieur est pratiquement appliquée dans tout le Canada, dans les zones où l'éducation intégratrice est la norme. Le personnel d'un bâtiment se rend auprès du personnel de l'école d'arrivée pour ce qu'on appelle souvent une « réunion d'articulation », qui est l'occasion d'échanger des informations d'ordre général sur l'élève, ainsi que des renseignements relatifs à tout besoin spécifique que pourrait avoir l'élève, sur son style d'apprentissage et sur ses centres d'intérêt et ses talents. Souvent, l'élève se rend dans son nouvel établissement pour une journée afin d'avoir un premier contact avec le personnel et les élèves et un avant-goût de son mode de fonctionnement. Quelques établissements d'enseignement secondaire invitent les élèves et leurs parents à une journée d'orientation officieuse dans le souci de faciliter la transition. Les élèves ayant des handicaps ne sont pas traités différemment de leurs camarades dans ce processus.

Ces transferts peuvent également être facilités quand il y a :

- un système commun d'évaluation et de tenue des dossiers, afin que l'information puisse être transférée sous une forme normalisée utile pour les deux établissements concernés ;
- une personne (par exemple un enseignant chargé du soutien scolaire) ou une équipe attitrées dans chacune des deux écoles (mais en particulier dans l'école d'arrivée) qui soient chargées de veiller à ce que l'information soit transférée, à ce que l'école d'accueil prenne les dispositions nécessaires et à ce que le programme éducatif de l'élève se poursuive dans la plus grande cohérence possible.

3 Les transitions entre l'école et le monde après école

Les transitions intervenant à l'intérieur de la période de scolarisation obligatoire sont sensiblement plus faciles à planifier que celles qui ont lieu entre celle-ci et les formations complémentaires, l'enseignement supérieur ou encore le monde du travail. Plus encore que pour l'enseignement obligatoire proprement dit, il existe des obstacles structurels qui rendent le processus de transition difficile et qui exigent éventuellement une réforme en profondeur avant de pouvoir être enfin levés :

- *Systèmes de financement, administratifs et législatifs distincts pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur*. Dans nombre de pays, chacune des phases de l'enseignement relève de structures administratives différentes, la conséquence en étant que les transitions aux points de passage entre les différentes phases deviennent complexes. En particulier, les systèmes visant à cerner, catégoriser, financer et répondre aux besoins spéciaux peuvent être différents et les élèves qui bénéficient d'un soutien pour l'une de ces phases ne pourront peut-être pas y prétendre au titre d'une autre phase. Ces problèmes sont généralement particulièrement sensibles aux confins séparant l'enseignement secondaire du supérieur.
- *Les effets de la sélection*. Les études complémentaires et l'enseignement supérieur sont presque toujours sélectifs. Les groupes qui sont dans une situation défavorisée sur le plan éducatif (par exemple les personnes qui ont un handicap ou sont issues de groupes marginalisés à d'autres titres) peuvent se voir refuser des places de manière disproportionnée. En outre, l'enseignement complémentaire et l'enseignement supérieur peuvent avoir une couverture inégale et/ou exiger des frais d'inscription que ne peuvent se permettre les jeunes défavorisés.
- *Le transfert des services chargés de l'enfance aux services chargés des adultes*. En éducation, et aussi dans le domaine de la santé et du travail social, les services aux adultes peuvent être organisés différemment de ceux qui sont destinés aux enfants. Les jeunes qui ont reçu un soutien quand ils étaient enfants peuvent perdre ce soutien ou se voir forcés de le renégocier une fois qu'ils sont devenus de jeunes adultes.
- *Les effets de la sélection sur le marché du travail*. Les jeunes qui ont traversé une situation éducative défavorisée, dont les résultats scolaires sont médiocres et/ou qui ont des handicaps peuvent en outre avoir du mal à trouver un emploi – en particulier un emploi de haut niveau avec formation.

Face à ces obstacles structurels, la transition pose de graves problèmes dans nombre de pays. Nous allons voir ci-après, à la fois des actions qui traitent les obstacles structurels directement et des actions qui contribuent à faciliter la transition à l'intérieur des structures en vigueur.

3.1 Élargir l'accès et la participation

Dans nombre de pays, les obstacles structurels ont été en partie supprimés par un élargissement de l'enseignement complémentaire et supérieur qui a ouvert l'accès à des personnes et à des groupes qui en auraient été, auparavant, exclus. Cet élargissement s'est éventuellement accompagné d'un ou de plusieurs des faits suivants :

- une législation qui garantit l'accès aux groupes auparavant exclus (par exemple les jeunes ayant des handicaps) ;
- un soutien financier au profit des élèves issus de familles pauvres ou défavorisées par un facteur d'un autre ordre ;

- des mesures financières pour inciter les établissements à inscrire des élèves défavorisés ;
- un développement, non seulement en multipliant les places, mais également en élargissant les voies d'accès à l'enseignement supérieur, par exemple en créant davantage de cours professionnels, en acceptant comme conditions d'admission l'apprentissage et l'expérience préalables au même titre que des qualifications plus formelles, en dispensant des cours de niveau universitaire en partie dans des instituts d'enseignement supérieur locaux situés au niveau de la collectivité, ou encore en ayant recours au télé-enseignement.

✓ Au *Brésil*, le Ministère de l'éducation a tâché d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur en imposant aux établissements de modifier leurs épreuves d'admission pour les étudiants ayant des handicaps et en fixant une série d'aménagements à apporter aux services qu'ils dispensent, sur les plans physique, scolaire et social.

En *Éthiopie*, l'Université d'Addis Abeba a une longue tradition d'admission d'étudiants aveugles et d'apport d'une assistance spéciale, par le biais du doyen du Bureau des étudiants. Dans la bibliothèque principale, un secteur consacré au braille fournit des services aux étudiants aveugles. Le personnel de la bibliothèque prête un grand soutien puisqu'il s'occupe de trouver des lecteurs bénévoles et qu'il réalise des transcriptions en braille des textes. Actuellement, plus de 160 étudiants aveugles sont inscrits à cette université.

L'*Angleterre* a vu un notable essor de l'enseignement complémentaire et supérieur ces dernières années, mû par une législation favorable et par les instances dirigeantes. On a imaginé un nouveau système de qualifications professionnelles équivalentes aux qualifications universitaires classiques. Il existe un système qui finance des cours de formation complémentaire pour les étudiants ayant des handicaps, et l'enseignement, tant complémentaire que supérieur, est couvert par la législation relative au handicap, qui veut que soient prises des mesures pour favoriser l'accès de ces étudiants. Les établissements d'enseignement supérieur bénéficient de crédits supplémentaires destinés à nouer des partenariats avec des écoles situées dans des zones défavorisées et à inscrire des étudiants qui en sont issus. Il est proposé dans des rapports récents de cibler les jeunes en situation défavorisée en introduisant une allocation de maintien éducatif (Education Maintenance Allowance) pour les accompagner dans leur éducation et leur formation et en mettant en place un service de soutien qui fournisse des conseillers personnels chargés de travailler avec eux pendant la période de transition. L'objectif fondamental pour les jeunes sera l'obtention d'un « diplôme » reconnu au plan national à l'âge de 19 ans, qui peut être décroché par une formation à temps plein et à temps partiel ainsi qu'en étudiant dans les écoles et dans les instituts d'enseignement supérieur.

En *Australie*, tous les jeunes âgés de 16 à 18 ans qui étudient à temps plein, suivent un programme de formation ou sont à la recherche d'un emploi peuvent prétendre à une « allocation jeunes » (Youth Allowance). Celle-ci couvre les dépenses courantes de base et peut être complétée par des allocations de voyage et de loyer et des allocations supplémentaires pour ceux d'entre eux qui vivent dans des zones reculées. Avec cette allocation unique, on essaie d'éviter que les jeunes se retrouvent à devoir se débrouiller dans un dédale d'aides et d'avantages qui dépendraient des différents parcours en matière d'éducation, de formation et d'emploi.

3.2 Le programme d'enseignement professionnel

L'enseignement professionnel est une filière fondamentale dans l'éducation de tous les élèves. Pour certains élèves, il ne devient prépondérant dans leur éducation qu'après qu'ils ont terminé leurs études et qu'ils ont quelque peu évolué dans l'enseignement complémentaire ou supérieur. Pour d'autres, une orientation professionnelle au programme d'enseignement pendant leur période d'instruction obligatoire peut faciliter la transition vers une formation, faisant suite à l'enseignement obligatoire et/ou vers le marché du travail. Elle peut également être une manière de remettre en selle des élèves qui sont en rupture avec l'enseignement scolaire.

L'enseignement professionnel, pour ces élèves, est généralement dispensé :

- en mettant au point un programme d'enseignement professionnel dans l'école ;
- en plaçant les élèves pendant une partie ou la totalité du temps dans des établissements d'enseignement de type professionnel (écoles techniques ou instituts d'enseignement complémentaire) ;
- en apportant aux élèves expérience et formation sur le lieu de travail ;
- par un panaché de ces formules.

✓ L'Institut des sciences de l'agriculture d'Uberlândia (État de Minas Gerais, dans le sud-est du Brésil) a mis en place, en partenariat avec des ONG, un programme d'enseignement professionnel destiné aux enfants des rues, garçons ou filles, âgés de 14 à 19 ans. Les élèves peuvent y étudier l'horticulture, l'agriculture industrielle et l'informatique. Le Service national du commerce (SENAC) à Porto Alegre, dans le sud du pays, fait participer les élèves de commerce en les chargeant de donner des cours et d'animer des ateliers quatre fois par an dans des centres spécialisés, des écoles, des hôpitaux et des asiles. Le projet Frei Caneca, élaboré par l'École technique fédérale du Pernambouc, dans le nord-est du Brésil, offre aux enfants et adolescents une formation pratique avec un choix d'une soixantaine de cours professionnels.

Un autre exemple d'approche professionnelle vient des *programmes de diversification* ouverts aux élèves les plus âgés en Espagne. Leur objectif principal est d'offrir le plus de chances possible aux élèves, d'achever leur instruction obligatoire. Ils sont conçus pour les élèves qui :

- ont 16 ans ou plus ;
- ont des difficultés d'apprentissage généralisées ;
- veulent obtenir le diplôme sanctionnant leur niveau d'étude ;
- acceptent de suivre ces programme d'études.

Ces programmes sont élaborés par les centres éducatifs et prennent en compte le contexte et les besoins de l'élève. Ils suivent les objectifs du programme d'enseignement secondaire en s'appuyant sur une méthodologie particulière et des domaines et/ou des contenus scolaires différents. En particulier :

- ils englobent trois ou quatre domaines du deuxième cycle du programme scolaire ordinaire avec toutes les adaptations pédagogiques nécessaires ;
- il y a des domaines de programme spécifiques, qui sont choisis par l'établissement d'enseignement et qui occupent de 10 à 12 heures par semaine ; les établissements peuvent choisir entre le domaine sociolinguistique et le domaine scientifico-technologique ;

- deux heures par semaine sont consacrées à l'orientation ;
- trois heures par semaine sont dédiées à des matières optionnelles : deux matières au moins doivent entrer dans le cadre de la formation professionnelle.

Pour accompagner les élèves, chaque établissement d'enseignement secondaire a des enseignants spécialisés dans le domaine de la sociolinguistique, de la science et la technologie et/ou du soutien pédagogique.

Les élèves âgés de 16 à 21 ans qui ont déjà quitté l'enseignement secondaire obligatoire sans diplôme de fin d'étude, se voient proposer des *Programmes de garantie sociale* (Programas de garantía social).

Ces programmes sont ainsi structurés :

- une branche de formation professionnelle spécifique (15-18 heures) ;
- une branche de formation et d'orientation professionnelles (2-3 heures) ;
- une branche de formation de base (6-9 heures) ;
- des activités complémentaires (2-3 heures) ;
- des travaux dirigés (1-2 heures).

Ces programmes peuvent durer entre 6 mois (720 heures) et deux années scolaires (1 800 heures).

Ces programmes font le lien entre l'école d'une part et, d'autre part, le marché du travail et des formations complémentaires ouvertes aux élèves dont les résultats scolaires ne sont pas très bons. Ils constituent également, une formule non classique pour surmonter la rigidité des systèmes à échelons par année d'études et en ceci qu'ils offrent un programme d'enseignement plus adapté et motivant à l'élève, ce qui évite à ce dernier de devoir redoubler pour suivre de nouveau le même programme d'enseignement classique où il a déjà échoué.

Il y a un danger si on ne manie pas convenablement ces programmes : ils risquent de donner lieu à des groupes ségrégés d'élèves, qui se voient proposer un programme d'enseignement perçu comme inférieur et qui se retrouvent bien vite en rupture avec l'apprentissage. Ces programmes fonctionnent donc le mieux quand ils sont perçus non comme une formule qui se *substituerait* à l'enseignement du régime général, mais bien comme un moyen différent d'avoir accès à l'éducation. Ils constituent, dans les situations où des démarches plus classiques se sont révélées inopérantes, une voie différente où l'élève poursuit son parcours dans le système d'éducation et de formation et sur le marché du travail. Ils offrent donc aux élèves une *seconde chance* pour leur éducation :

✓ L'Union européenne a soutenu les États membres s'agissant de mettre en place des écoles de la « deuxième chance » dans un certain nombre de grandes villes. Ces écoles dispensent enseignement et formation à des jeunes qui ont terminé leur scolarité obligatoire avec, en poche, peu de qualifications sur le papier et un maigre bagage de compétences. Elles adoptent une approche individualisée fondée sur un contrat entre le jeune et l'école et s'attachent à trouver des moyens novateurs de répondre aux besoins éducatifs des jeunes, en misant sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Elles font participer tout un éventail d'organismes au travail avec les jeunes et nouent des partenariats avec les administrations et les employeurs locaux. Leur objectif est de doter les jeunes de la faculté d'apprendre et des compétences professionnelles et sociales, qui leur seront nécessaires pour évoluer sur le marché du travail ou dans les formations « courantes » aux côtés de leurs camarades et collègues.

3.3 L'emploi accompagné et l'apprentissage sur le lieu de travail

Même si les questions relatives à l'emploi dépassent le cadre de ce Dossier, la transition de la scolarité au marché du travail est facilitée si les jeunes peuvent avoir accès à des formules d'emploi où ils peuvent continuer à recevoir une formation et, si nécessaire, un accompagnement. Ceci peut supposer par exemple, de placer des travailleurs ayant des handicaps à des postes de travail «protégés», qui comportent le grave risque de ségréger les personnes et de ne pas réussir à les former en les dotant de compétences actualisées. Il y a cependant d'autres solutions possibles. Dans certains pays, les employeurs «ordinaires» sont tenus de respecter des quotas en matière d'emploi de travailleurs ayant des handicaps et ils bénéficient éventuellement d'incitations financières dans ce sens. Cela peut également, se traduire par l'embauche d'«entraîneurs à l'emploi» – c'est-à-dire de personnes qui peuvent apporter un soutien direct sur le lieu de travail – ou encore supposer de veiller à ce que les autres travailleurs aient accès à une sensibilisation ou à une formation pour apprendre à accompagner les travailleurs ayant des handicaps.

La formation sur le lieu de travail est utile si le fait de quitter le système éducatif structuré ne signifie pas la fin des occasions d'apprendre, et ce en particulier pour les personnes dont l'instruction scolaire s'est révélée une expérience infructueuse ou inachevée. Sans entrer dans des questions d'apprentissage tout au long de la vie, qui dépassent le cadre de ce *Dossier,* on peut simplement observer qu'il est clair qu'un système plus intégrateur offrira des occasions nombreuses aux jeunes et aux adultes de continuer à apprendre après qu'ils ont terminé leur scolarité ou leurs études supérieures.

3.4 La planification de la transition

La planification du processus de transition est aussi important à la fin de la période d'instruction obligatoire, qu'au cours des étapes précédentes du parcours de l'élève. En matière de planification de la transition, les aspects suivants sont particulièrement importants:

- *Un départ à un stade précoce*. Il est nécessaire d'entamer un processus de planification formel largement avant que l'apprenant ne quitte le système éducatif obligatoire, de sorte à pouvoir rechercher les conseils et de faire les préparatifs nécessaires. Dans un certain nombre de systèmes scolaires (dont ceux du Canada, de l'Angleterre et du Portugal), la planification de la transition commence au moins deux ans avant la fin de l'instruction obligatoire.
- *Une approche d'équipe*. La planification est généralement réalisée par une équipe composée de certains enseignants, voire de l'ensemble des enseignants, de professionnels du travail sanitaire et social, de spécialistes de l'emploi, de spécialistes de la formation complémentaire et de l'enseignement supérieur et de représentants d'ONG. La composition précise de l'équipe dépend des besoins des personnes et du parcours qu'elles vont vraisemblablement être amenées à suivre dans l'univers adulte, mais les "gardiens" clés de ce parcours doivent y être représentés. Dans certains cas, les membres de l'équipe devront éventuellement conduire des évaluations formelles des besoins du (ou de la) jeune dont il est question afin d'orienter les prises de décisions et de veiller à ce qu'il (ou elle) bénéficie des services pour adultes appropriés.
- *La participation du jeune apprenant et des parents*. Dans les pays ayant des processus de transition bien développés, on considère que les décisions ne doivent pas être simplement prises par des professionnels qui les imposent

aux jeunes. La participation des familles et des jeunes eux-mêmes à la prise de décisions est essentielle.

- *Un plan de transition*. Nombre de pays jugent utile d'insister sur la conception d'un plan de transition formel, qui garantisse que la planification a bien lieu, offre des gages envers le jeune apprenant et sa famille, informe les divers organismes sur leurs responsabilités et permette aux administrateurs de contrôler la qualité du processus de planification et de répondre à tout besoin de ressources.
- *Une personne chargée de la transition*. On estime souvent qu'il est utile de nommer un professionnel unique au poste de gestionnaire de transition, qui est aussi chargé de coordonner le processus de planification et de veiller à son exécution. Cette personne peut également faire office de tuteur et défendre la cause des jeunes, en les aidant à s'y retrouver dans le dédale des services aux adultes.

3.5 Formation et besoins en matière de développement

Rares sont les pays – quand ils ne sont pas inexistants – qui peuvent se vanter de ce que les processus de transition de la scolarité au monde adulte soient opérants pour les jeunes ayant des handicaps ou rencontrant des difficultés d'un autre ordre. Il semble qu'il y ait un besoin généralisé à la fois de services cohérents et de formation et sensibilisation. Un important fait nouveau est que les jeunes et les adultes participent aux services de planification et contribuent aux activités de sensibilisation. De la même manière, dans certains pays, on s'attache avec beaucoup d'application à recenser les jeunes marginalisés qu'il était auparavant difficile d'atteindre et à tâcher de connaître leur opinion sur les services qui leur sont destinés.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Si les systèmes éducatifs doivent devenir plus intégrateurs, alors il faut gérer les transitions de sorte que *tous* les apprenants progressent sans heurts jusqu'à l'étape suivante et qu'ils soient à même de saisir toutes les possibilités qui s'offrent à eux. Ceci ne peut se produire que si la transition *entre* les institutions et les phases est perçue comme un processus, qui doit nécessairement être géré à part entière et qui est tout aussi important que l'organisation du service à l'intérieur des institutions et des phases. Ceci implique que, dans les situations où elles sont nécessaires, il faut qu'il y ait des procédures clairement définies, qui prévoient des équipes multidisciplinaires, coordonnées par des plans explicites et conduites par du personnel attitré. Le transfert d'information d'une phase à une autre est crucial, mais il l'est au même titre que l'utilisation de cette information pour amener les changements nécessaires lors de la phase de réception.

Il est facile, quand on est désireux d'entamer des formules intégratrices au sein d'institutions et de phases particulières, de négliger l'importance de la transition. Pourtant, si on en use convenablement, la planification de la transition peut être un important moyen de diffuser les pratiques intégratrices dans tout un système éducatif, sans qu'il faille pour autant avoir recours à un changement brutal ni à une confrontation généralisée avec

des parties intéressées. Les administrateurs et les décideurs peuvent donc souhaiter avoir recours aux questions suivantes, quand ils passent en revue la situation actuelle des systèmes au sein desquels ils travaillent :

- **Quels systèmes existe-t-il pour faciliter la transition entre la maison et l'école ? Comment font-ils participer les représentants des écoles, des organismes publics, des ONG ou autres qui travaillent au contact des jeunes enfants ? En particulier, comment s'assurent-ils le soutien des familles et comment puisent-ils dans leur savoir ?**
- **Quels sont les obstacles structurels internes au système éducatif qui entravent la transition entre deux phases et entre deux institutions ? Comment peut-on lever ces obstacles ?**
- **Quelles procédures de transfert sont nécessaires par le biais de réunions, d'évaluations et de systèmes de tenue des dossiers et d'une personne attitrée pour mener la transition ?**
- **Quelles sont les obstacles structurels qui entravent la transition entre l'école et l'univers postscolaire ? Comment peut-on les réduire ?**
- **Quelle partie de la transition peut-on opérer grâce à un élargissement de l'accès et de la transition, un programme d'enseignement professionnel, ainsi qu'un accompagnement dans l'emploi et un apprentissage sur le lieu de travail ?**
- **Quelles procédures de transition formelles peut-on mettre en place par le biais de réunions interdisciplinaires, de plans de transition et de l'intervention d'une personne attitrée pour conduire la transition ? Quel rôle devraient jouer les jeunes et leurs parents dans ces procédures ?**

9

THÈME 9 :
Amorcer et entretenir le changement dans les écoles

QUESTIONS CLÉS

- Créer un enseignement intégrateur n'est possible que si, au sein même des écoles, on a la volonté d'aller vers plus d'intégration. La participation des écoles aux projets intégrateurs est un puissant moyen de traduire, dans la pratique, les politiques nationales en faits concrets.
- Les projets peuvent s'inspirer des initiatives engagées dans les écoles ou bien être des initiatives prises au niveau central, auxquelles se trouvent associées ensuite les écoles.
- Si chacun des projets fonctionne différemment, certaines des conditions nécessaires à leur réussite n'en sont pas moins les mêmes, dont les suivantes : une définition claire des responsabilités, un soutien efficace aux écoles, des mécanismes pour mettre en place des pratiques et un bon processus de diffusion. En tout état de cause, les projets doivent à terme s'élargir à des circonstances non idéales.
- Il est nécessaire d'avoir, pour les projets, des stratégies qui aident les écoles à changer leurs habitudes et leurs pratiques. Il s'agit entre autres, de permettre aux enseignants de réexaminer leurs pratiques et de s'engager dans le règlement des problèmes.

- Les partenariats et les réseaux d'écoles sont autant de moyens d'apporter un soutien aux écoles. Ainsi, par exemple, les partenariats entre écoles spéciales et écoles ordinaires.
- Il faut éviter les erreurs courantes consistant, par exemple, à renforcer lourdement les approches individualisées ou à se reposer sur les services de spécialistes extérieurs.

AXE DE RÉFLEXION

La mise en place de systèmes éducatifs plus intégrateurs n'est possible que si les écoles elles-mêmes s'engagent à devenir plus intégratrices. La définition de politiques nationales sur l'intégration, les systèmes de soutien au plan local, les formes appropriées de programmes d'enseignement et d'évaluation, sont au rang des importants mécanismes susceptibles de contribuer à favoriser l'éducation intégratrice. Ils se révèlent toutefois inefficaces si les écoles y demeurent hostiles, ou si elles ne parviennent pas à mettre en place des pratiques intégratrices efficaces. D'autre part, on observe que, très souvent, des exemples de pratiques intégratrices font leur apparition au niveau de l'école bien avant quelque engagement national officiel, que ce soit en faveur de l'éducation intégratrice. Les écoles peuvent dès lors devenir des moteurs de développement dans le système dans son ensemble.

Peu d'écoles désavouent l'intégration en tant que *principe*. Nombre d'entre elles émettent pourtant des réserves, quant à la *pratique* de l'éducation intégratrice et même celles qui s'emploient à aller vers plus d'intégration manquent parfois du soutien qui leur serait nécessaire. L'enjeu est donc pour les administrateurs et les décideurs de savoir comment travailler au mieux avec les écoles, afin de tirer profit de leur expérience, de vaincre toute hésitation qu'elles pourraient avoir et de leur permettre de mettre en œuvre des pratiques intégratrices plus efficaces. C'est à toutes ces questions que nous nous intéressons dans le présent chapitre.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

1 Le choix des écoles

La stratégie la plus courante en matière de promotion de l'éducation intégratrice est d'entamer un « projet » intégrateur, dans lequel on aide une ou plusieurs écoles à mettre en place des pratiques intégratrices. Une question importante pour les administrateurs et les décideurs est de décider quelles écoles doivent être engagées dans ce type de projet. Cette question comporte deux volets :

- Faut-il amorcer les projets « depuis en haut » (c'est-à-dire au plan national ou au niveau des administrations locales) ou « depuis en bas » (c'est-à-dire au niveau de l'établissement scolaire) ?

- Dans les cas où les écoles sont encouragées à s'impliquer dans ces projets, faut-il faire appel aux « meilleures » écoles (c'est-à-dire celles qui sont déjà les plus favorables à l'intégration ou les plus efficaces avec leurs effectifs d'élèves actuels) ou aux « pires » (c'est-à-dire à celles qui ont le plus besoin de développement) ?

Au vu de l'expérience internationale, il n'existe pas une réponse unique à ces questions. Le changement au niveau de l'école peut être amorcé de plusieurs manières :

1.1 Les initiatives intrascolaires

Dans les approches intrascolaires, il s'agit de développer les initiatives qui ont été prises par les écoles mêmes. Pour que ces approches soient payantes, il faut réunir un certain nombre de conditions :

- Il faut qu'il y ait un contexte national et/ou local où l'innovation soit permise et, si possible, encouragée ;
- Il faut que les écoles se voient offrir un soutien pratique pour leurs initiatives, même dans le cas où ces initiatives ne sont pas en phase avec les pratiques et les façons de procéder instituées à des niveaux plus élevés du système ;
- Il est nécessaire que l'expérience acquise par les écoles novatrices soit transmise à d'autres écoles et que ces écoles se voient encouragées à devenir plus intégratrices à leur tour ;
- Il faut que les pratiques mises en place par les écoles novatrices soient formalisées en structures et, si nécessaire, en dispositions légales afin d'en généraliser les bénéfices.

1.2 Les initiatives à l'échelle du système

Les efforts déployés en faveur de l'objectif d'Éducation pour tous fournissent aux gouvernements l'occasion d'appliquer des changements systémiques. Dans certains pays, le développement de l'intégration s'inscrit dans un ensemble plus général d'initiatives destinées à améliorer la qualité de l'éducation au profit de tous les apprenants. Ces initiatives sont canalisées par le biais de plans d'action spécifiques qui vont du niveau de l'État à celui des établissements scolaires.

Il ne s'agit pas ici de savoir comment développer des initiatives nées dans les écoles, mais bien de veiller à ce que les écoles prennent pleinement part aux initiatives prises au plan national. L'exemple de l'expérience du Portugal illustre utilement comment on peut aborder ce problème :

✓ Le *projet d'écoles intégratrices*, projet de formation des enseignants mis en œuvre au Portugal pendant deux années scolaires (1996-1998), s'est inspiré de l'ouvrage de l'UNESCO *Manuel pour la formation des enseignants : Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Deux spécialistes de l'*Instituto de Inovação Educacional* (IIE) (« Institut d'innovation en éducation ») ont coordonné le projet d'écoles intégratrices au plan national. L'IIE est un service du Ministère de l'éducation chargé de « promouvoir, soutenir, diffuser et étudier les innovations en faveur d'une éducation de qualité pour tous ».

L'une des caractéristiques de ce projet d'innovation a été la mise en place de protocoles de coopération entre l'IIE et cinq instituts de formation des enseignants dans différentes régions du Portugal. Cinq équipes locales

de formateurs – appelées « groupes d'action » – ont été organisées pour coordonner le projet dans les écoles sélectionnées. À l'origine, chaque équipe locale était constituée de cinq éléments, dont un coordonnateur d'équipe venant de l'institut de formation et un membre désigné par chaque direction régionale de l'éducation (Direcção Regional de Educação). Cette structure de projet a permis aux instituts de formation des enseignants de travailler en étroite collaboration avec les écoles et de faire office de centres de ressources régionaux pour la diffusion des pratiques intégratrices.

Cet exemple illustre certaines des conditions fondamentales qui sont importantes pour une application efficace des politiques nationales :

- Le processus d'application doit relever de manière univoque de la responsabilité d'un service ou organe particulier de l'administration publique. Ainsi, l'État jette une passerelle entre la *formulation* des politiques au niveau central et leur *application* par les écoles.
- Un réseau de soutien doit être créé autour des écoles. L'État s'assure le concours d'organismes (en l'occurrence d'établissements de formation des enseignants) à même de travailler avec les écoles de manière régulière.
- Les administrations locales et les écoles mêmes doivent s'impliquer dans la gestion du projet, de sorte qu'il y ait une forte dynamique d'appropriation au plan local.
- Il doit exister un mécanisme clair de soutien à la mise en place des pratiques dans les écoles. En l'occurrence, il s'agit du *Manuel* de l'UNESCO, mais cela ne sera pas toujours indiqué ni nécessaire. Ce qui importe, c'est que l'éducation intégratrice ne soit pas simplement posée comme un principe général que les écoles doivent ensuite mettre en pratique en se débrouillant par elles-mêmes.
- Il doit y avoir un mécanisme clair pour diffuser les fruits du projet.

Bien souvent, les projets sont entrepris en collaboration par des administrations au plan national ou local et par des organisations extérieures, comme dans cet exemple en Amérique du Sud :

✓ Le projet d'*intégration d'enfants ayant un handicap dans les écoles ordinaires* (INDEC) mené au Pérou, en Bolivie et en Équateur a été parrainé conjointement par DANIDA et l'UNESCO et mis en œuvre grâce à l'aide technique du Bureau de l'UNESCO à Santiago. Il a été mis en place dans le cadre d'un projet plus général de l'UNESCO, « l'Éducation pour tous », qui vise à encourager l'accès universel à l'enseignement primaire, en particulier dans les pays les moins développés, et qui encourage l'intégration dans le système éducatif général des enfants ayant des besoins spéciaux, en organisant des séminaires de planification et d'orientation, en apportant un soutien technique et en favorisant l'échange de connaissances spécialisées. Il est également lié à d'autres initiatives régionales mises en avant par le Bureau de l'UNESCO à Santiago, comme par exemple un programme de formation des enseignants axé sur « les besoins spéciaux en classe ».

Le projet a été conduit en deux étapes : la première commence sous la forme d'un projet national au Pérou en 1993, et la deuxième, où l'expérience péruvienne est synthétisée et élargie à l'Équateur et à la Bolivie, se déroule de 1996 à 2000. Le projet a pour objectifs de transformer la démarche de

l'enseignant à l'égard de sa classe, en le faisant passer de l'approche traditionnelle à une autre, qui soit axée sur les besoins particuliers de chaque élève ; de promouvoir un usage mesuré des ressources ; d'analyser les facteurs qui favorisent l'intégration et de diffuser l'expérience en direction d'autres publics dans le pays.

La première phase a nécessité la mise au point d'un projet pilote sur l'intégration des élèves ayant des handicaps dans certaines écoles choisies, en même temps que des campagnes d'information et de sensibilisation menées avec l'ensemble des parties prenantes. Elle a consisté en formation d'enseignants, en soutien spécialisé au profit de l'enseignant en classe, en instruments pédagogiques et en matériel au profit des classes qui avaient été retenues pour le projet dans quatre zones géographiques du Pérou : Lima/Callao, Ica, Cajamarca et Arequipa. La sélection a été faite par la Direction générale de l'éducation initiale et spéciale dépendant du Ministère de l'éducation.

La seconde phase est axée sur la consolidation de l'expérience au Pérou et sur l'élargissement du projet à l'Équateur et à la Bolivie. Elle comprend des activités telles que la formation des enseignants, le soutien spécialisé des enseignants en charge d'une classe, la supervision des enseignants et la distribution de matériels pédagogiques aux classes sélectionnées. Dans ces deux pays, il y a un projet pilote à petite échelle qui est axé sur l'ensemble de la collectivité et porte sur une école spéciale et deux écoles ordinaires.

Il apparaît que les éléments clés dans cet exemple sont les suivants :

- Les étapes se déroulent manifestement dans un certain ordre. En particulier, on ne saurait attendre que les écoles aillent davantage dans le sens de l'intégration, sans l'accompagnement et la préparation nécessaires. De même, le projet n'est pas élargi tant qu'on n'a pas démontré sa viabilité au cours de la phase pilote.
- Comme dans l'exemple portugais, les écoles sont encadrées dans un réseau de soutien spécialisé extérieur. Ce soutien ne prend pas fin avec la formation préparatoire. Les enseignants peuvent devenir des spécialistes et prêter leur aide *tout au long* du processus d'exécution du projet. En outre, le soutien s'adresse aux enseignants, ainsi qu'aux élèves.
- Les familles et la collectivité en général participent au projet dès son début. Le projet prend en compte le fait que les écoles ne fonctionnent pas en vase clos et que les comportements dans la société qu'elles servent peuvent être cruciaux, s'agissant de définir la mesure dans laquelle elles ont assimilé les pratiques intégratrices.
- Une phase de diffusion s'impose, au cours de laquelle les conclusions du projet sont communiquées à un public plus large.

1.3 Travailler avec les écoles les plus efficaces ou les moins efficaces ?

Beaucoup de projets intégrateurs consistent en un travail avec un certain nombre d'écoles choisies plutôt qu'avec l'ensemble des écoles d'une zone ou d'un district donnés. Dans la plupart des pays, on estime qu'il est important de démarrer avec des écoles où le projet a des chances d'aboutir favorablement. Il est facile de faire des erreurs à l'heure de sélectionner les écoles, mais l'expérience indique qu'il est utile à ce sujet de réunir certaines des caractéristiques suivantes, sinon toutes :

- Les membres du personnel les plus expérimentés soutiennent le projet et sont à même d'assumer efficacement la direction de l'école et la supervision de l'équipe enseignante ;
- L'administration locale dont dépend l'école soutient elle aussi le projet ;
- Le personnel enseignant est relativement stable, de sorte que l'expérience tirée du projet peut être assimilée progressivement au fil du temps ;
- Les rapports étant bons au sein de l'équipe, les enseignants sont facilement portés à collaborer entre eux ;
- L'école peut et veut consacrer une importante partie de son temps au projet, sous la forme d'une participation à la formation ou d'activités en collaboration ;
- Il y a une volonté de réfléchir sur les pratiques et une ouverture d'esprit à l'égard des idées nouvelles.

Ce ne sont pas les seuls éléments à prendre en compte. Par exemple, un important soutien de la part de la collectivité peut être un facteur déterminant, de même que l'absence de conditions fortement défavorables pour les écoles (par exemple en cas de ressources insuffisantes ou en présence d'un environnement social particulièrement difficile). En outre, il est important de ne pas accorder une importance excessive au besoin de conditions idéales pour amorcer un projet. Et ceci principalement pour deux raisons :

- Pour idéales que soient les conditions au moment de débuter un projet, il faut, pour que celui-ci soit couronné de succès, pourvoir l'élargir à des conditions nettement moins favorables. Un projet intégrateur limité permettra peut-être à certaines écoles, prises isolément, de devenir plus intégratrices, mais il ne donnera pas lieu pour autant à un système éducatif intégrateur, qui n'est accompli que lorsque même les écoles qui ont les moins bons résultats et qui sont le plus réticentes s'impliquent dans le projet.
- Les écoles ne sont pas des institutions monolithiques. Même quand des membres du personnel ayant des responsabilités s'impliquent dans un projet, certains des enseignants peuvent ne pas les suivre. Même quand la plupart des conditions sont propices, il subsistera des obstacles à l'éducation intégratrice.

Il est donc important, de planifier tous les projets en partant du principe qu'ils rencontreront des difficultés et qu'ils devront à terme être appliqués dans des conditions bien moins favorables. Ceci implique, qu'il faut concevoir les projets en cherchant à transformer progressivement les écoles dans le sens d'une plus grande intégration. Nous nous proposons dans la partie suivante d'étudier comment y parvenir.

2 Changer les écoles

Quand la culture de l'école est instituée sans que soient bien connus les principes de la participation, de la collaboration et de l'intégration, la mise en place de pratiques plus intégratrices peut remettre en question les valeurs, les conceptions et les pratiques établies et provoquer des perturbations. Si des personnes clés au sein de l'école s'engagent vers une plus grande intégration, cette turbulence peut se réduire grâce à une gestion attentive et de nouvelles cultures et pratiques peuvent faire jour plus facilement. Cependant, les projets doivent prendre en compte que, même dans ces conditions, devenir plus intégrateur est un

long processus de réajustement et que les écoles ont besoin d'un soutien continu tout au long de ce processus.

Il est nécessaire de doter les projets de stratégies spécifiques pour aider les écoles à régler leurs pratiques. L'expérience acquise au cours de divers projets d'intégration dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes, a permis de recenser un certain nombre de ces stratégies :

✓ Les projets d'intégration efficaces dans cette région se sont appuyés sur les stratégies suivantes :

- *Encourager les enseignants à observer les élèves en tant qu'apprenants.* Ceci aide les « enseignants » à cesser de ne voir que le « handicap » ou la « différence » pour appréhender des manières spécifiques d'enseigner avec profit à un élève donné.
- *Encourager l'analyse critique de la pratique.* On peut soutenir les enseignants (et ils peuvent se soutenir mutuellement) en examinant leurs pratiques actuelles de manière critique à la lumière de ce qu'ils ont appris sur leurs élèves.
- *Fournir aux enseignants des idées et des informations pratiques.* Cela implique habituellement, que les services de soutien, dont la mission est d'enseigner individuellement à des élèves, changent de fonction pour accompagner le travail des enseignants au régime général.
- *Donner aux enseignants une plus grande autonomie.* Habiliter les enseignants à prendre davantage de décisions, par exemple sur la manière d'enseigner ou sur le choix des ressources à utiliser, leur permet de mettre en valeur l'éventail des stratégies à leur disposition pour répondre à la diversité des élèves.
- *Élargir le champ d'application d'une partie des élèves à l'ensemble des élèves.* Tant que les enseignants auront le sentiment que l'éducation intégratrice ne s'adresse qu'à une poignée d'élèves « intégrés » ou « insérés », ils ressentiront la nécessité d'un rééquilibrage entre les besoins de ces élèves et ceux de tous les autres élèves. On peut donc les encourager à considérer plutôt l'intégration comme un principe d'amélioration de la qualité de l'éducation au profit de l'ensemble des élèves.
- *Travailler avec les parents d'élèves.* Les écoles sont sensibles à juste titre aux réactions des parents. Par conséquent, la mise en place de pratiques intégratrices dans l'école doit s'accompagner d'un travail permanent avec les parents et les familles, hors du cadre scolaire.

On peut voir un certain nombre de ces stratégies à l'œuvre dans les projets mentionnés plus haut. Le projet intégrateur portugais, en particulier, a été pleinement évalué, afin de tirer autant d'enseignements que possible de ses expériences. Son évaluation a permis de mettre en lumière quelques autres stratégies qui se sont révélées cruciales pour sa faculté à changer les écoles :

✓ Dans l'expérience portugaise, la réussite du projet d'intégration reposait sur les conditions suivantes :

- *Travailler avec l'école dans son ensemble et appliquer des changements systématiquement dans toute l'école.* Il s'agit de travailler simultanément sur la gestion des programmes d'enseignement, les élèves, les familles, la

collectivité, les pratiques organisationnelles, les enseignants et l'évaluation et de comprendre comment ces éléments interagissent. Il est important, de ne pas voir dans l'éducation intégratrice uniquement un vecteur de modifications mineures dans la pratique qui ne concernent qu'un petit nombre d'élèves.

- *Recourir à un large éventail d'initiatives pour produire le changement dans l'école.* La nouvelle législation sur l'autonomie et la gestion scolaires et une mesure du gouvernement relative à la flexibilité des programmes scolaires ont été des jalons particulièrement importants. D'une manière générale, le projet d'intégration est lié à la fois à des initiatives extérieures et internes aux écoles, de sorte que puissent être développés les changements que celles-ci ont amorcés. Cela évite à l'éducation intégratrice d'être perçue comme un fardeau supplémentaire et sans intérêt imposé aux écoles.
- *Travailler avec l'école sur le long terme.* La formation et la sensibilisation au démarrage du projet sont importantes, mais pas suffisantes en soi. Les écoles ont besoin d'un soutien à long terme pour veiller à ce que le projet soit bien ancré. Il faut pour cela notamment faire participer les centres de formation locaux à des programmes de formation de longue durée en contexte destinés aux enseignants, aux directeurs d'établissements scolaires et à d'autres catégories de professionnels de l'éducation. Il s'agit également d'engager les administrations locales à prêter un soutien à long terme.
- *Encourager la collaboration des enseignants.* La résolution des problèmes en collaboration (en l'occurrence en ayant recours au Manuel pour la formation des enseignants de l'UNESCO) est une importante manière d'améliorer les compétences des enseignants et de mettre en place une dynamique du changement dans l'école, qui puisse se poursuivre au-delà du projet. Le fait de consacrer du temps à la réflexion et de chercher à résoudre les problèmes en collaboration s'est révélé être un facteur essentiel à la réussite du projet dans différentes écoles.

En réunissant toutes ces expériences, on peut discerner quelques principes fondamentaux susceptibles d'être porteurs de changements dans le sens d'une éducation intégratrice dans les écoles :

- Il faut qu'on mette les enseignants en situation d'examiner leurs pratiques actuelles de manière critique à la lumière d'une compréhension approfondie des besoins de leurs élèves. Il est nécessaire, que cet examen ait lieu dans un contexte de soutien mutuel et en cherchant à résoudre, dans un esprit de collaboration, les problèmes rencontrés. Cela peut parfois conduire à des processus d'action-recherche fructueux.
- Il faut que les enseignants soient habilités à résoudre leurs propres problèmes, mais également qu'ils puissent s'adresser à des spécialistes qui soient à même de leur communiquer des renseignements et de les conseiller. Ces spécialistes doivent travailler en étroite collaboration avec l'école et directement avec l'équipe enseignante.
- Il faut que les changements qui interviennent dans les pratiques des enseignants s'inscrivent dans une transformation plus généralisée de la gestion et de l'organisation des programmes d'enseignement, de sorte que les pratiques modifiées puissent être soutenues par ces autres facteurs. Il faut considérer autant que possible que le passage à l'intégration fait partie des autres initiatives externes et internes auxquelles participent les écoles.

- Il est nécessaire que ce soit toute la sphère scolaire, y compris l'administration locale, qui soutienne le changement.
- Il faut que le processus de changement soit perçu comme un phénomène de long terme. Il appelle donc, un soutien constant. Il faut que ce soutien vise à encourager l'école à réfléchir aux problèmes qui apparaîtront inévitablement et à trouver des solutions pour y remédier.

3 Les partenariats et les réseaux scolaires

Il est fréquent que les projets éducatifs fassent participer des écoles en travaillant soit de manière complètement isolée, soit au sein d'une équipe de projet centrale. Si cette formule de travail permet d'avancer considérablement, elle néglige le fait que les écoles peuvent s'apporter *mutuellement* un important soutien en travaillant dans des réseaux en collaboration. Quand les écoles travaillent ensemble, elles peuvent :

- partager leur expérience et leur savoir-faire ;
- élaborer conjointement des politiques et des pratiques ;
- substituer à la concurrence et à l'intérêt égoïste un investissement commun dans le réseau ;
- mettre au point une expertise et un enseignement spécialisé qui deviennent une ressource pour le réseau dans son ensemble ;
- réaliser des économies d'échelle qui leur permettent de répondre plus facilement à une plus grande diversité de besoins chez les élèves.

> ✓ Les Pays-Bas ont un système éducatif traditionnellement très ségrégé et l'éducation spécialisée s'y est développée rapidement dans les années 80 et 90. Afin d'élargir les pratiques intégratrices, l'État met en œuvre depuis quelques années le projet *Weer Samen Naar School* (« de nouveau ensemble à l'école »), qui encourage la mise en place de « groupes » d'écoles ordinaires (dans le primaire) et spécialisées. Chaque groupe est en charge d'environ 2 000 élèves ayant ou non des besoins spéciaux et il dispose de crédits pour répondre aux besoins de ces élèves. Chaque groupe doit décider s'il emploie ces crédits pour placer ses élèves dans l'école spéciale correspondante, ou s'il doit les garder dans leurs écoles ordinaires. Le but escompté est que les écoles commencent à partager leur expertise et leurs ressources au sein du groupe et que les écoles ordinaires soient progressivement portées à garder leurs élèves (et à profiter ainsi des subventions correspondantes), plutôt que de poursuivre l'ancienne politique de placement dans des établissements spécialisés.

Dans cet exemple, la mise en place de réseaux d'écoles a donné lieu à un contexte propice à une plus grande intégration. Les réseaux ont bénéficié de crédits, d'expertise et de flexibilité pour instituer des pratiques plus intégratrices. Cependant, la création d'un cadre favorable n'est bien entendu pas en soi un gage de pratiques plus intégratrices, à moins qu'on ne le soutienne en incitant depuis une instance centrale à réduire la ségrégation ou en réalisant un travail approprié de perfectionnement professionnel et organisationnel, ou encore en usant de ces deux méthodes.

L'exemple des Pays-Bas illustre une forme particulière de collaboration, qui peut se révéler très utile dans les premières phases du passage à une éducation plus intégratrice. Les pays qui en sont à ce stade, ont généralement un système éducatif à deux régimes: spécialisé et ordinaire. Tant que ces deux régimes demeurent dissociés, les écoles ordinaires peuvent avoir du mal à acquérir l'expertise nécessaire pour répondre à la diversité de leurs élèves et il leur est, en revanche, relativement simple de placer les élèves dans des établissements spécialisés.

Une voie à explorer serait de mettre au point des projets où participent et travaillent de concert des établissements spéciaux et ordinaires, qui se verraient ainsi encouragés à se doter d'une expertise commune et pourraient contribuer à démythifier l'éducation spéciale. Les enseignants des écoles ordinaires peuvent s'y familiariser davantage avec les techniques d'éducation spéciale et avec les élèves, qui sont placés dans les écoles spéciales. Par ailleurs, les éducateurs spécialisés peuvent apprendre comment fonctionne l'enseignement du régime général et commencer à adapter leurs compétences à un contexte de travail différent.

✓ Dans la Communauté autonome de Catalogne (Espagne), on a entamé une expérience de coopération entre une école ordinaire et une école spécialisée au cours de l'année scolaire 1989-1990. Les premiers participants à cette expérience étaient les élèves les plus jeunes (5 ans) dans les deux écoles. Ils avaient en commun la récréation du matin. Après ce premier contact, les enseignants ont introduit d'autres activités et des élèves de tous âges. L'expérience se poursuit depuis cette date. Les élèves des deux écoles partagent la plupart des activités et tous les élèves, y compris ceux des petites classes et du primaire, y prennent part de la même manière. La coopération entre les deux écoles consiste notamment à partager certains pans du programme scolaire. Elle a permis aux enseignants de réfléchir ensemble aux attitudes à adopter à l'égard de la diversité. Ils sont arrivés à l'idée, que les réponses à apporter à la diversité doivent s'appuyer sur un cadre d'éducation intégratrice passant par la mise en place d'une « école pour tous ». Selon eux, l'ouverture de l'accès à l'apprentissage à *tous* les élèves exige des transformations organisationnelles et méthodologiques.

Le travail en collaboration entre des établissements spécialisés et ordinaires est un considérable défi pour les enseignants. Comme le montre cet exemple, il ne s'agit pas simplement de partager un environnement physique ou de souder une équipe. La collaboration implique de travailler à renforcer les points forts et de définir des objectifs communs. Le projet catalan a permis de mettre en évidence, qu'un certain nombre de facteurs étaient déterminants à cet effet:

- l'engagement de cadres expérimentés qui sachent conserver leur entrain au sujet du projet, malgré les inévitables difficultés qu'ils rencontreront;
- une organisation efficace qui limite le nombre des réunions et les autres fardeaux administratifs pesant sur les participants;
- une proximité physique entre les écoles participant à l'initiative;
- une acceptation claire de l'idée que la collaboration puisse sembler menacer tant les enseignants spécialisés que leurs homologues du régime d'enseignement général et la volonté de débattre en profondeur de cette question;
- la participation des familles dès le début et la volonté d'être à leur écoute et de prendre en compte leurs préoccupations;

- l'implication de tous les adultes dans les écoles participantes, y compris le personnel non enseignant ;
- la participation d'un médiateur extérieur aux écoles participantes (par exemple d'un psychologue scolaire ou d'un autre membre d'une équipe de soutien local) ;
- des activités de planification et d'évaluation conduites tout au long du projet.

4 Quelques erreurs courantes

Le travail avec les écoles à la mise en œuvre d'une éducation intégratrice est une affaire complexe. Même si on voit souvent ses efforts couronnés de succès, on n'est jamais à l'abri de certaines erreurs. En en mentionnant ici quelques-unes parmi les plus fréquentes, on évitera peut-être à d'autres de les commettre :

- Les personnes travaillant sur un projet sont souvent heureuses d'offrir des conseils pratiques et des stratégies aux enseignants. Il est facile de tomber dans le piège d'insister trop lourdement sur des approches individualisées de la planification et de l'enseignement. Les enseignants peuvent en apprécier les avantages dans un premier temps, mais elles peuvent aussi se révéler inapplicables dans les classes chargées et, en tout cas, isoler l'élève de ses camarades et du programme scolaire.
- Tout changement risque de supposer pour les enseignants un supplément de stress et d'efforts. Parfois, ces facteurs sont négligés et les enseignants se retrouvent surchargés, ce qui les conduit à rejeter le changement proposé.
- Quand le projet vise à intégrer des élèves qui ont des handicaps et des difficultés dans les écoles ordinaires, les personnes qui travaillent dessus peuvent être tentées de placer ces élèves dans des classes ne correspondant pas à leur niveau, alors qu'il serait préférable de travailler avec l'école et l'enseignant à mettre en place des méthodes didactiques plus flexibles.
- Il faut créer les conditions pour que, les projets auxquels participent les écoles et les enseignants aient des chances de réussir. Il est parfois possible pour les écoles d'obtenir des crédits supplémentaires ou pour les enseignants d'avoir des éléments de rémunération supplémentaires. Il faut cependant, prendre garde que le projet ne se développe pas dans des conditions qui tranchent avec le reste du pays ou du secteur géographique considéré. Les leçons tirées du projet peuvent être le cas échéant difficiles à transmettre et les autres enseignants et écoles risquent de le rejeter, à moins de se voir offrir eux aussi des avantages.
- Les projets mettent parfois des spécialistes à la disposition des écoles et des enseignants. Faute d'user de leurs services à bon escient, on risque de créer une dépendance excessive vis-à-vis de ces spécialistes et le projet peut même de faire long feu une fois qu'ils auront terminé leur mission et qu'on ne pourra plus faire appel à eux. Les spécialistes ont un rôle à jouer, mais ce rôle doit être axé sur le renforcement des capacités des écoles ordinaires et sur le perfectionnement des enseignants. Il ne doit pas être de déqualifier ceux-ci en leur ôtant des responsabilités.

IMPLICATIONS ET QUESTIONS

Nous nous sommes intéressés dans ce *thème* à l'école en tant que lieu de changement. Nous avons, en particulier, recensé des formules par lesquelles les écoles peuvent participer à des projets d'intégration. Comme toujours dans le Dossier, il est important de ne pas envisager isolément les possibilités présentées ici. Une grande partie du travail mené dans les écoles en faveur des pratiques intégratrices, est réalisée en dehors de projets spécifiques d'intégration et, quoi qu'il en soit, les projets seuls ne sauraient jamais donner lieu à un système éducatif pleinement intégrateur. Les administrateurs et les décideurs doivent donc prendre en compte tous les autres « leviers » qu'ils peuvent actionner dans le système, pour le faire évoluer dans une direction plus intégratrice.

Cependant, la participation directe des écoles aux projets est un moyen très efficace de traduire en pratiques concrètes le discours des politiques et les possibilités offertes par les systèmes éducatifs restructurés. Les projets peuvent, en outre, être particulièrement utiles pour démontrer au reste du système éducatif que l'éducation intégratrice est possible tout de suite.

Afin de tirer le meilleur profit de la participation directe de l'école, les administrateurs et les décideurs souhaiteront éventuellement prendre en considération les questions suivantes :

- **Quelles possibilités y a-t-il de développer les initiatives menées par les écoles elles-mêmes de sorte de donner lieu à des projets intégrateurs qui se développent à partir de l'expérience acquise par ces mêmes écoles ?**
- **Quand des projets naissent hors des écoles, est-il préférable de travailler avec des écoles plus efficaces ou moins efficaces ? Comment choisir les écoles avec lesquelles travailler ?**
- **Quel que soit le degré d'efficacité d'une école, quel soutien faut-il lui apporter pour vaincre les difficultés qu'elle ne manquera pas de rencontrer ? En particulier, peut-on lui apporter un soutien à long terme ? Les familles et la collectivité peuvent-elles prendre part au projet ? Peut-on continuer à penser l'école *dans son ensemble* ? Peut-on aider les enseignants à analyser en détail leurs propres pratiques ?**
- **Quelles formules existe-t-il pour encourager des projets de collaboration entre écoles ? En présence de réseaux scolaires, quelles autres formules d'incitation et de soutien peut-on proposer pour veiller à ce que les écoles évoluent dans le sens d'une plus grande intégration ?**
- **De quelles formules dispose-t-on pour faire collaborer les établissements spéciaux et ordinaires ? Comment peut-on aider les enseignants à affronter les risques que cette collaboration peut supposer pour eux ?**

➤ **Quelles formules le système propose-t-il actuellement pour promouvoir le changement en éducation (réformes, grands programmes de transformation ou d'intervention, législation encourageant les pratiques plus intégratrices) ? Comment peut-on exploiter ces possibilités pour impliquer les écoles et les enseignants dans la promotion de l'accès et du droit à l'éducation au profit de l'ensemble des élèves ?**

Références, sources et sites Web

Cette partie ne se veut en aucun cas un catalogue exhaustif des sources sur l'éducation intégratrice. Il ne s'agit que d'une liste des références mentionnées dans le Dossier ou qui ont été utiles à sa préparation.

Les auteurs n'adhèrent pas forcément aux idées développées dans les sources citées ci-dessous.

Références et sources des exemples

Baez, M. (1999) Developing inclusive education in Chile, dans Daniels, H. et Garner, P. (dir. publ.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (Londres, Kogan Page)

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. et Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Bristol, CSIE).

Delors, J. (Président de la Commission) (1996) *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (Paris, UNESCO).

Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. et Engelbrecht, L. (1999) *Inclusive Education in Action in South Africa* (Pretoria, J.L. van Schaik).

Forum mondial sur l'éducation (2000) *Cadre d'action de Dakar : l'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs.* Texte adopté à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation, Dakar (Sénégal), 26-28 avril 2000.

Commission interinstitutions pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA) (1990) *Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. 5-9 mars 1990, Jomtien (Thaïlande),* New York, Commission interinstitutions pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous.

Mitchell, D. (1998) *Re-forming Special Education: A New Zealand Perspective.* Conférence donnée à Yokahama (Japon) et ailleurs.

Nations Unies (1989) *Convention relative aux droits de l'enfant.* Adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'accession par la résolution 44/25 de l'Assemblée générale des Nations Unies du 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990 conformément à l'article 49. New York, Nations Unies, 1989.

Nations Unies (1993) *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* (A/C.3/48/L.3, 1er octobre 1993). New York, Nations Unies.

Pijl, S.J. et Meijer, C.J.W. (1999) The Netherlands: supporting integration, dans Daniels, H. et Garner, P. (dir. publ.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (London, Kogan Page).

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., et Hegarty, S. (dir. publ.) (1997) *Inclusive Education: A Global Agenda* (London, Routledge).

Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., et Wasik, B.A. (1996) *Every Child, Every School: Success for all,* Newbury Park (Californie, États-Unis), Corwin.

Teferra, T. et al. (1996) Mediational intervention for sensitizing caregivers, dans Pinina Klein (dir. publ.) *Early Intervention: cross-cultural experiences with mediational approach* (New York, Garland Publishing Inc.).

UNESCO (1993) *Manuel pour la formation des enseignants : Les besoins éducatifs spéciaux en classe* (Paris, UNESCO).

UNESCO (1994) *Rapport final, Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité* (Paris, UNESCO).

UNESCO (1995) *Review of the Present Situation in Special Education* (Paris, UNESCO).

UNESCO (1999) *Salamanque cinq ans après: rapport sur les activités de l'UNESCO à la lumière de la Déclaration de Salamanque et du Cadre d'action sur les besoins éducatifs spéciaux.* (Paris, UNESCO).

UNESCO (2000) *One School for All Children*. EFA 2000 Bulletin.

Sites Web

- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
  http://www.inclusion.uwe.ac.uk
- Enabling Education Network (EENET)
  http://www.eenet.org.uk
- European Agency for Development in Special Needs Education
  http://www.european-agency.org
- European Union second chance schools
  http://www.e2c-europe.org
- Organisation internationale du travail (OIT)
  http://www.ilo.org
- Organisation de coopération et de développement économiques
  http://www.oecd.org/els/education/
- UNESCO
  http://www.unesco.org/education
- UNESCO/Éducation intégratrice
  http://www.unesco.org/education/sne
- UNICEF
  http://www.unicef.org
- Banque mondiale
  http://www.worldbank.org/
- Organisation mondiale de la santé (OMS)
  http://www.who.int/home-page/

De nombreux États ont un site Web fournissant de l'information sur leurs politiques en matière d'éducation intégratrice. On peut accéder facilement à ces sites gouvernementaux via le site :

"Governments on the Web"
http://www.gksoft.com/govt/en/